



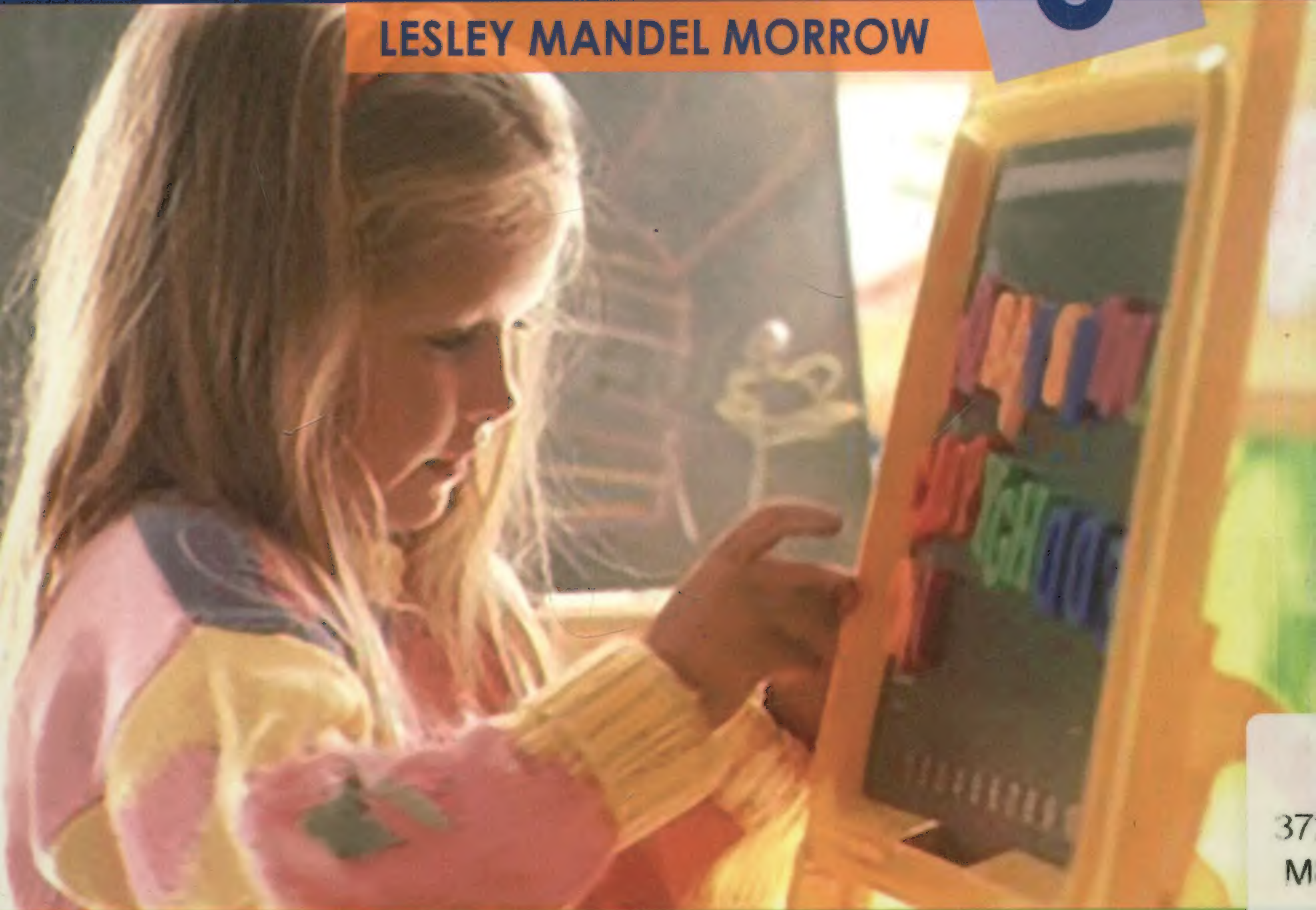
سلسلة

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

6

LESLEY MANDEL MORROW

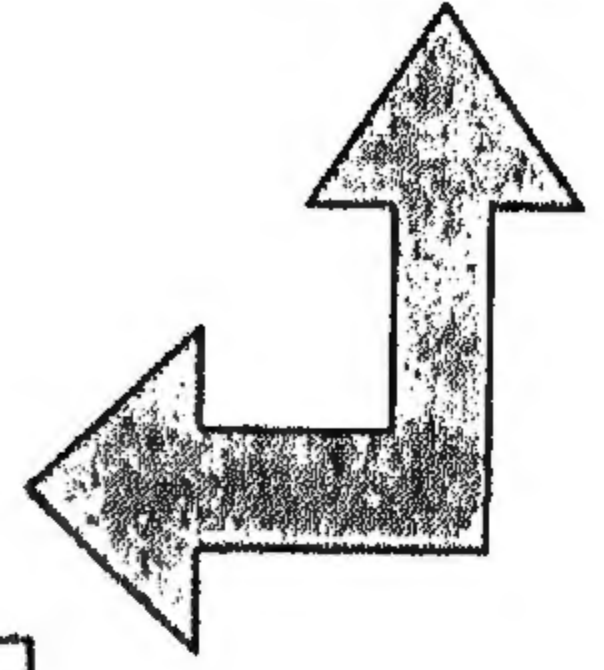


إعداد
قسم الترجمة والتعريب

37
M

مساعدة الأطفال
على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

سلسلة



تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة
باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

تأليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers, The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

6

جميع الحقوق محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار الكتاب الجامعي - العين - الإمارات العربية المتحدة. ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً أو تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

Copyright ©
All rights reserved

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب. ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

المحتويات

الصفحة	الموضوع
5	مقدمة
12	أسئلة موجّهة
14	اتساع رقعة القراء الطوعيين
15	فوائد مرتبطة بالقراءة الطوعية
16	استراتيجيات للترغيب بالقراءة والكتابة
18	المعايير والتحفيز على القراءة والكتابة
19	إعداد بيئة غنية بتعلم القراءة والكتابة
20	نماذج من مراكز تعلم الكتابة والقراءة المصممة بشكل جيد
20	الرقعة الطبيعية
22	ركن المكتبة
27	أدوات أخرى في مركز التعلم
29	المدرس نموذج لتحريك الدافع
31	قراءة القصص وسردها: تحريك الدافع على تعلم معرفة الكتابة والقراءة
36	نشاطات أدبية إضافية نموذجية، ومعدة بواسطة المدرسين
39	استخدام مركز التعلم
46	التعليم المتطور للمهارات خلال فترة مركز التعلم
52	تقييم القراءة والكتابة المستقلة خلال الفترة المخصصة لمركز التعلم
54	تقييم مواقف الأطفال حيال الكتب
57	أفكار من الصف إلى الصف
61	نشاطات وأسئلة
62	نشاطات دراسة الحالة
63	تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف
67	المعجم
77	المراجع

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدأون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأنتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدريب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّو Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدريب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتور مورّو وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دوراً مهماً في المحيط التعليمي الخاص بـ "مورّو". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكلٌ حول قصة - إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّو) أيضاً أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّو) كذلك أهمية الأهل، الأنساب، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم

القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّو) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّو) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكتاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّو أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهرأ. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلاً، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنى من النص يتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّو رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية - وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّو) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

تري (د. مورّو) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوللينان Bernice E. Cullinan

أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية

جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة. وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فإن لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. وتبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفاً جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولتختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يركز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة. فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناء المتعلقة بتقنيات الحل / المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة.

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصاً في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصاً في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل / بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطويرية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتتظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومتربط: فنمو واحدة من هذه المهارات تمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة. أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

إن الأطفال الذين يقرؤون ويكتبون فقط عندما يكونون مضطرين لذلك، هم أطفال لم يتعلموا مع القراءة والكتابة حب هاتين المهارتين. وأفضل دليل لإنجاح عملية القراءة والكتابة هو شوق الأطفال لقاربة هاتين المهارتين.

حب القراءة والكتابة لا يمكن تعليمه، بل يُخلق خلقاً.

حب القراءة والكتابة ليس عملية اكتساب، بل عملية إيجاء.

حب القراءة والكتابة أمر لا يُطلب، بل مثلاً يُحتذى به.

حب القراءة والكتابة لا ينتزع انتزاعاً، بل ينمو بشكل مضطرد.

حب القراءة والكتابة لا يُستحث، بل يُنشط.

راسل ستاوفر Rusell Stauffer
مقتبس من مكتبة ويلسون

أسئلة موجّهة

- 1- ماذا تقول الأبحاث عن فوائد القراءة الطوعية المستقلة للقراءة والكتابة؟
- 2- كيف تتعامل المعايير مع الحاجة للقراءة والكتابة المستقلة؟
- 3- ما الخصائص الطبيعية لمراكز التعلم المصممة بشكل جيد؟ وما فوائد وجود مثل هذه المراكز في الصفوف؟
- 4- أذكر وعرف بعض أنواع أدب الأطفال؟
- 5- صف استراتيجيات تستخدم أدب الأطفال الذي يحث على الاهتمام بالقراءة والكتابة؟
- 6- صف النشاطات التي تتم في مركز التعلم وكيف تخدم لتشجيع القراءة والكتابة المستقلة؟
- 7- ما خصائص التجارب الأدبية المطروحة في هذا الكتاب، والتي تبدو مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 8- ما الأهداف التي يخدمها تطور المواقف الإيجابية حيال نشاطات التعلم، وبالتالي الحث على القراءة والكتابة؟

خلال فترة مشتركة للقراءة والكتابة المستقلة، اختارت تيشا (Tesha) وجامين (Jamin) من الصف الثاني قصة من كتاب "هل أنت أمي؟" (Estman, 1960). والحوار التالي يصورهما وهما يعملان معاً في قراءة القصة ومعالجة الشخصيات المحسوسة:

جامين : هل يمكنني قراءة القصة؟

تيشا : حسناً.

جامين : (يبدأ القراءة بحماس في حين تحرك تيشا القطع على اللوح). يسأل العصفور الصغير البقرة، "هل أنت أمي؟".

تيشا : (تضع القطعة الخاصة بالبقرة على اللوح).

جامين : مووووووووووووو. (يستمر جامين بقراءة الكتاب).

تيشا : انظر إلى هذه الصورة. (تشير إلى الطائر الصغير. ويبدأ كلاهما بالقهقهة. ويتابعان سرد القصة).

جامين : أنا الآن الأم! (يقرأ بصوت عال). هنا يأتي الجزء المضحك. (يشير إلى صورة أم العصفور في غطاء أحمر ويبدأ الطفلان بالقهقهة. مجدداً يقلد جامين صوت العصفور). أمي، أمي، ها أنا!

تيشا : يعجبني الجزء الذي يقول فيه للجرارة، "أنت أمي، أحدثي صوت الشخير".

جامين : قومي بالشخير!

تيشا : قومي بالشخير!

جامين : ظننت أن لدي أمأ. (يضع يده على رأسه وهو يقول ذلك، مستخدماً صوت عصفور صغير ويعيد قول ذلك متظاهراً بأنه يبكي).

تيشا : (تقلد جامين بوضع يدها على وركيها). ظننت أن لدي أمأ!

جامين : (يشير إلى اللوح). هل أستطيع الآن القيام بذلك في حين تقرأين أنت؟ (تبادلا الأماكن وبدأت تيشا القراءة. كانت تتحدث بصوت تراجيدي مرتفع وتقلد بصوتين مختلفين عصفورين آخرين. تقرأ تيشا القصة بسرعة كبيرة يصعب معها على جامين وضع شخصيات القصة المناسبة على اللوح).

جامين : مهلاً، مهلاً، هلا. انتظرت دقيقة تيشا. (يضع الكلب على اللوح وتتابع تيشا). انتظري، انتظري، انتظري! (يضع العصفورة الأم على اللوح).

طلبت المدرّسة من كل طفل وضع كل شيء جانباً لأن حصّة القراءة والكتابة المستقلة قد انتهت. مما خيب ظن الطفلين واقترحا متابعة ما كانا يقومان به في الغد.

حدث هذا الحوار بين طفلين من الصف الثاني كانا منهماكين في حصّة قراءة وكتابة بشكل مستقل، وحيث سمحت لهما الفرصة باختيار الشخصية التي يرغبان بالعمل عليها وما يرغبان القيام به من الأمور التي تثير سلوكيات التعلم، كان للأطفال الفرصة لاختبار التعلم في سبيل أن يصبحوا فصحاء، الجو العام للصف مريح، ما ولد رغبة في القراءة والكتابة من خلال نموذج المدرسة المشاركة في متعة نشاطات التعلم. وحيث أن بإمكان الأطفال اختيار ما الذي يريدون فعله، ومع من، ينمو الدافع والرغبة بالقراءة و/أو الكتابة. فالجو بشكل عام يشجع على السلوك الجماعي والتعاوني.

اتساع رقعة القراءة الطوعيين

أن أصبح أمة تقرأ (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985) يعني أن تعلم القراءة يتطلب (1) الدافع والرغبة بالقراءة، (2) التدريب إلى حد تكوين العادة، و (3) الاستمرار والمتابعة للحفاظ على الطلاقة التي وصلنا إليها. أحد أول أهداف تطور التعلم المبكر هو تغذية السلوكيات الإيجابية نحو القراءة. فهذه السلوكيات تنتج عادة لدى القراء الطوعيين. فإذا تعلم الأطفال القراءة، ولكن كانت رغبتهم باستخدام مهاراتهم بسيطة، فهذا يعني أننا لم ننجز الكثير. في تقرير للكونغرس الأمريكي لعام 1984 بعنوان، كتب في مستقبلنا، حذر كل من دانيال بورستين، (Daniel Boorstin) وكذلك أمين مكتبة الكونغرس، حذرا من أن الأفراد الذين يعرفون القراءة ولكنهم يختارون ألا يقرؤوا، يشكلون تهديداً لتقاليدنا الديمقراطية تماماً كالتهديد الذي يشكله الأميون. وكتبنا عن القراءة الطوعية، أو نقص القراءة الطوعية، "أنها ستحدد رقعة التطور - الذاتي والتطوير، والقدرة على مشاركة الحكمة والفخر لثقافتنا، وكذلك قدرتنا على ذكاء الحكم - الذاتي".

للأسف، عدد لا بأس به من الأطفال والراشدين يقرؤون ليس للمتعة، ولا لاكتساب معلومات. فقد دلت الأبحاث على أن 20% من الراشدين في الولايات المتحدة الأمريكية القادرين على القراءة يفعلون ذلك عن طيب خاطر وبشكل مستمر. وهذا يعني أن أربعة من بين خمسة أمريكيين يجيدون القراءة، واحد منهم فقط يفعل ذلك في سبيل المتعة أو في سبيل تلقي المعلومة. كما أشارت أبحاث أخرى إلى أنه بعد الانتهاء من المدرسة، تقريباً 60%

من المواطنين الأمريكيين لا يقرءون أبداً كتاباً واحداً بشكل كامل، والباقيون يقرءون تقريباً بمعدل كتاب في السنة (Woiwode, 1992). وهناك سبب معقول خلف هذه الإحصائيات هو أن المدارس لا تحث الأطفال بشكل متوازن على اكتساب عادة القراءة.

فوائد مرتبطة بالقراءة الطوعية

بعيداً عن الاعتقاد السائد بأن القراءة الطوعية محببة، هناك نظرية تجريبية يجب الأخذ بها وتربط القراءة الطوعية بالنجاح المدرسي. فالأطفال المعروفون بأنهم يقرءون طوعياً، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة يبرهنون على مستويات عالية في إنجازات القراءة من خلال تطور الفهم والمفردات لديهم (Anderson, Wilson, & Fielding, 1985; Taylor, Frye, & Maruyama, 1990). ويميل الأطفال الذين يتعرفون على الأدب في سن مبكر إلى تطوير بنى لغوية ومفردات معقدة، ما يرتبط بنجاحهم في تعلم القراءة. فكلما البنى اللغوية والمفردات يمكن أن يتحسنا لدى الصغار من خلال الاستماع المستمر لقراءة القصص بصوت عالٍ. كما يجمع الأطفال الذين يختبرون الأدب مبكراً قاعدة معلوماتية، ويقدرّون الكتب، ويظهرون اهتماماً متزايداً في تعلم القراءة. وكما ناقشنا في الكتب السابقة، يبدو غالباً بالقراءة المبكرة وبشكل أكثر سهولة. إذ أن مناقشة الكتب يوفر لهم قاعدة من مهارات الفهم بسبب تطور اللغة، والقاعدة المعلوماتية، والإحساس ببنية القصة مطلوب في هذه الحالة (Cambourne, 1987; Galda & Cullinan, 1991). لطالما شدد الباحثون ودائماً على أهمية توفير فرص يومية للأطفال لاختبار الأدب بشكل ممتع، لمناقشة القصص بشكل أسئلة جدلية، تحليلية، وثقافية؛ ولربط النشاطات الأدبية بتعلم المحتوى؛ وللتشارك بالكتب التي يقرءون أو ينظرون إليها (Cullinan, 1987, 1989; Galda & Cullinan, 1991). كما أظهرت الأبحاث أن استخدام الأطفال للأدب يزيد بشكل واقعي عندما يجسد المدرسون نشاطات أدبية مسلية من خلال البرنامج اليومي، ويصممون زوايا مكتبية جذابة في الصفوف (Morrow, 1987b; Morrow & Weinstein, 1986).

تركز المعلومات الموجودة في الكتاب الثالث عن الأطفال والأهل والمربين على التقنيات والتدريبات لتطوير مواقف إيجابية حيال الكتب المناسبة وكذلك المساعدين والاختصاصيين في مراكز الرعاية. وسوف نركز المناقشة في هذا الكتاب على التقنيات المستخدمة مع الأطفال من سنتين إلى ثمان سنوات (الكثير من هذه المعلومات تطبق على الأطفال الصغار أيضاً).

أثناء قراءتك لهذا الكتاب، فكر بخصائص الاستراتيجيات المقدمة والتي تكون فعالة بشكل خاص مع الأطفال من مختلف الخلفيات الثقافية.

استراتيجيات للترغيب بالقراءة والكتابة

في استفتاء لمدّري الصفوف فيما يخص أولويات البحث، والحث على أن يرغب الأطفال بالقراءة والكتابة، كان هذا العامل الأول على لائحة الاقتراحات (O'Flahavan, 1992). أن يدرك الأساتذة أهمية الدافع والتحفيز في تطوير مهارات التعلم لدى الأطفال، وأن يهتموا بتعلم سبل جديدة لحث طلابهم على القراءة. ويعرف الدافع على أنه حث ومؤازرة نشاط معين. وهو يعتبر بمثابة ميل للعمل ومتابعة للعمل على مهمة ما باهتمام مستمر (Wittrock, 1986). يختار القارئ الذي لديه الدافع أن يقرأ بشكل دائم، ولعدة أسباب مختلفة. وقد وجد الباحثون أن التجارب التي توفر للطلاب (1) الاختيار، (2) التحدي، (3) التعاون الاجتماعي، و (4) النجاح، وهي غالباً ما تثير الدوافع والحوافز.

الاختيار

إن منح الطفل فرصة أن يختار الواجب الأدبي الذي سيشارك فيه يعطيه مسؤولية؛ دفعاً للسيطرة على الوضع. ويحتاج الاختيار إلى توافر نماذج متعددة للتعلم؛ ويمكن أن يرتبط تطور مهارات التعلم بالنشاطات التقليدية التي تستخدم القلم والورقة والنماذج التي تستخدم التكنولوجيا، الدراما، أو الفنون المرئية. حيث يغرس الاختيار دافعاً جوهرياً (Lepper, 1988; morrow, 1992; Turner, 1992).

التحدي

يجب أن يدرك التلاميذ أن هناك بعض التحدي في نشاط ما، وهو الإنجاز. لهذا، يجب ألا تكون الواجبات معتدلة من حيث لا السهولة ولا الصعوبة. فعندما ينظر الأطفال للواجبات كواجبات جد سهلة، يفقدون اهتمامهم بها، وكذلك إذا كانت صعبة جداً، فسيشعرون بالإحباط (Ford, 1992; Spaulding, 1992).

التعاون الاجتماعي

تزداد الدوافع من خلال النشاطات التي توفر فرصاً للتعاون الاجتماعي. فعندما تتاح

الفرصة للأطفال للتعلم في وضعيات اجتماعية تتطلب مشاركة مع المدرس أو الزملاء، فغالباً ما ينجزون أكثر مما لو كانوا بمفردهم، كما يكونون مدفوعين أكثر للمشاركة مما لو كانوا يعملون بمفردهم ((Brandt, 1990; Oldfather, 1993).

النجاح

عندما ينجز الأطفال واجباً ما فيجب اعتبار ذلك نجاحاً. وعادة ما يكون عملهم المنجز غير كامل، وفيه أخطاء، ولكن إذا ما نظروا إلى أنفسهم كأفراد ناجحين، فهذا يدعم الحافز الجوهرى لديهم (Turner, 1992). وعندما يصيب الطفل بعضاً من النجاح وليس كل النجاح، كأن يتهجأ مثلاً كلمة كتب/ كسب، يجب أن نعرفه بالجزء الذي أخطأ في تهجئته. فبالنتيجة، حرفين من أصل ثلاثة أحرف لفظها بشكل سليم. بمعنى آخر، يجب أن ننوّه بنجاح الطفل وفي نفس الوقت نساعد على التهجئة الصحيحة.

إن المعلومات المتوفرة في هذا الكتاب، تركز على نظرية التحفيز، التي تهيئ للأطفال تجارب تم التنويه عنها، وهناك أبحاث تظهر التدريبات المناسبة في الصف لتشجيع القراءة الطوعية لدى الأطفال. وقد لاحظ هؤلاء ووصفوا مثل هذه الاستراتيجيات، وربطوا استخدام الأدب بالمواد التعليمية والنشاطات التي يطبقها المدرسون، ويتعرضوا للبرامج للكشف عما إذا كان الاختلاف في المواقف حيال الكتب، والمبرهنة من خلال الزيادة المضطردة لاستخدام الكتب، ممكناً. تركز البرامج أو الاستراتيجيات على الأهداف التالية للمساعدة في تحفيز الاستخدام الطوعي لأدب الأطفال.

أهداف لتحفيز القراءة والكتابة الطوعية باستخدام الأدب: إذ يجب

- أن يتوفر للأطفال محيط غني بخيارات المواد الأدبية التي تشكل تحدياً وتؤدي إلى النجاح.
- أن يتصرف الأساتذة كنماذج لسلوكيات التعلم يحذو حذوها الأطفال.
- أن تعطي فرصة للمشاركة بالوضعيات الاجتماعية المشاركة خلال فترات القراءة والكتابة المستقلة.
- أن يكون الأطفال قادرين على اختيار نشاطات تعليمية يشاركون من خلالها.
- أن يعملوا في وضعيات جماعية مشاركة، كما يحتاجون للعمل بمفردهم عندما يرغبون بذلك.

- أن تتاح الفرصة للأطفال للاستماع إلى القصص التي يقرؤها المدرسون والزملاء في جو مريح وممتع.
- أن يسمح الأساتذة برودود الفعل حيال الأدب من خلال المناقشة، لعب الدور، واستخدام دمي لإعادة رواية القصة، وهكذا دواليك.
- أن تتاح الفرصة لأخذ كتب معهم إلى المنزل من مركز التعلم في الصف.
- أن يختبروا نماذج مختلفة من أدب الأطفال.
- أن يساعد المدرسون الأطفال على مساندة مهارات تحليل الكلمة ومهارات الفهم باستخدام أدب الأطفال.

المعايير والتحفيز على القراءة والكتابة

لطالما بدت معايير تحقيق التعلم المتولد من مجموعات مختلفة، ولايات مختلفة، ومدارس مختلفة، مرتكزة على المهارات. وعلى أي حال، تهتم غالبية المعايير بتطوير القراء والكتاب الصغار الذين لا يتعلمون فقط مهارات القراءة والكتابة، وإنما أيضاً، متعة أن يقرءوا ويكتبوا. ويكون التركيز على احتياج الأطفال لدوافع القيام بذلك من أجل المتعة والمعلومة. وقد تضمنت المعايير من مختلف الولايات والمجموعات من صفوف الحضانة وحتى الصف الثالث أقسام عن عادات القراءة والكتابة وتوقعات عن كيفية اكتساب الأطفال لهذه العادات. فيما يلي معايير لعادات القراءة والكتابة من المركز الوطني حول التربية والاقتصاد وأبحاث التعلم ومركز التطوير في جامعة بتسبرغ (1999).

عادات القراءة

تنشأ العادات الجيدة للقراءة لدى الأطفال الذين تتاح لهم فرصة القراءة المستقلة بشكل دائم. يجب أن تقرأ الكتب على الأطفال الذين يتمتعون بمستوى جيد من التعلم والاهتمام، وتقديم أنواع مختلفة منها، تكون بمستوى أصعب مما يمكن للأطفال قراءتها بمفردهم.

ومن المتوقع في الصفوف الابتدائية الأولى، أنه - وفي سبيل تطوير عادة القراءة - سيكون للأطفال الفرصة على أن:

- يقرءوا كثيراً بشكل مستقل.

- يقرؤوا أنواعاً من الأدب مثل القصائد والقصص، نصوص وظيفية (إشارات، رسائل، وملصقات)، والنصوص القصصية (نصوص تقدم معلومات).
- يختاروا أن يقرؤوا في أوقات فراغهم في المدرسة و يقرؤوا العديد من الكتب القصيرة أثناء يومهم الدراسي.
- يستمعوا إلى الكتب التي تُقرأ لهم كل يوم في المدرسة ومناقشتها.
- يصغوا و يقرؤوا الكتب مع أهاليهم.

عادات الكتابة

- تتشأ العادات الجيدة للكتابة لدى الأطفال الذين تتاح لهم فرصة الكتابة المستقلة بشكل دائم. يجب أن يستمع الأطفال لكتابات بعضهم بعضاً. ويجب أن ينجم فعل الكتابة في أشكال ووضعيات مختلفة، مثل الكتابة الوظيفية، المعلوماتية، والكتابة القصصية.
- ولتطوير عادات جيدة للكتابة وبالتالي لدعم وتشجيع الحافز للكتابة، من المتوقع أن تلاميذ الصفوف الابتدائية يمكنهم أن:
- يكتبوا كثيراً ويصغوا لما يكتبه الآخرون.
 - يكتبوا كثيراً بشكل مستقل.
 - يكتبوا ضمن نماذج مختلفة مثل القصائد والقصص، النصوص الوظيفية (إشارات، رسائل، وملصقات)، والنصوص القصصية (نصوص تقدم معلومات).
 - يصغوا لما يكتبه الآخرون، ويناقشوا ما يكتبونه معهم.
 - يكتبوا في المنزل.

إعداد بيئة غنية بتعلم القراءة والكتابة

قبل وضع خطة تعليمية تغري الأطفال وتشدهم إلى الكتب، يجب أن يعد المدرسون مواد مناسبة ووضعية طبيعية جديدة بخبرات تعلم ممتعة. كما قال أفلاطون، "إن الأمر الذي يجله بلد ما يجب أن يزرع فيه." والمدرسون الذين يجلبون تطور التعلم يبرهنون على ذلك من خلال توفير محيط غني في الصف، يفرس في الأطفال حب الكتب. وبدورهم، يجلب تلاميذهم تطور التعلم من خلال اكتساب مواقف كتلك الخاصة بالمدرسين.

إن مركز التعلم في الصف هو أمر ضروري وأساسي لتعامل الأطفال المباشر مع

الأدب. إذ أن الأطفال في الصفوف التي تحتوي على الكثير من أدب الأطفال، يقرؤون ويتعاملون مع الكتب بنسبة 50% أكثر من الأطفال في الصفوف التي لا توجد فيها هذه الكميات من الكتب. والمجهود المبذول في خلق جو مرحب به في مركز تعلم صف ما يكافئ باهتمام متزايد نحو الكتب (Morrow & Weinstein, 1989). وجدت Morrow (1987b) أن الصفوف المجهزة بمراكز تعلم مصممة تصميماً جيداً تزيد تلقائياً من عدد الأطفال الذين يختارون المشاركة في نشاطات التعلم خلال فترات الاختيار الحر. ومراكز التعلم في مدارس الحضانة، والصفوف الابتدائية الأولى والثانية تتميز بخصائص معينة ترتبط باستخدام الأطفال لهذه المراكز خلال فترات الاختيار الحر. وبالعكس، إن مراكز التعلم الفقيرة بهذه الخصائص في صفوف الطفولة الأولى كانت من المناطق الأقل إثارة لاهتمام الأطفال في فترات الاختيار الحر (Morrow, 1982). ومن الأهمية بمكان القول، إن المظاهر الطبيعية لمركز التعلم في صف ما يمكن أن يلعب دوراً مهماً جداً بإغراء الأطفال لاستخدام هذا الركن بشكل طوعي.

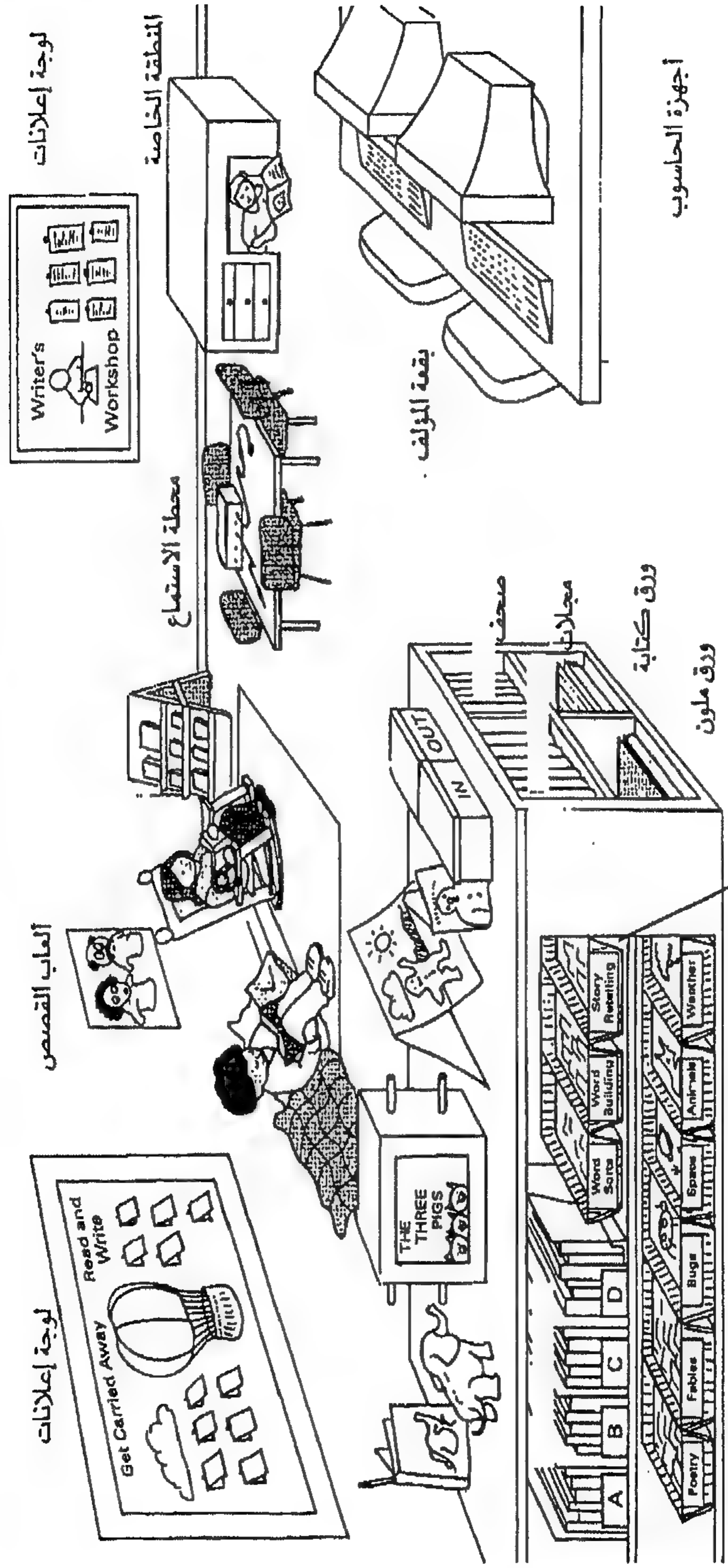
نماذج من مراكز تعلم الكتابة والقراءة المصممة بشكل جيد

تحتاج الصفوف لعدة مراكز كي يتدرب الأطفال على المهارات التي يتعلمونها وأيضاً كي يعملوا بشكل مستقل. يصف الكتاب الرابع عدة مراكز لأماكن محتوى مصممة لتلتي مع هذه الحاجات. إذ يجب أن يكون في الصفوف مراكز تعلم تتضمن زاوية مكتبية ومنطقة للكتابة. في هذا الكتاب، سنصف مركز تعلم من خلال زاوية مكتبية. وفي الكتاب التاسع، سوف نناقش منطقة الكتابة وبالتفصيل.

الرقعة الطبيعية

يجب أن يكون مركز التعلم في الصف ركناً استقطابياً، يمكن رؤيتها مباشرة وتغري أي كان يدخل الصف. ولتوفير الخصوصية، يستحسن أن تكون هذه المنطقة مقسمة إلى قسمين أو ثلاثة مع أرفف للكتب، بيانو، خزانة ملفات، وغير ذلك. وتختلف أبعاد المركز حسب حجم الصف. بشكل عام، يجب أن يكون واسعاً بشكل يسمح لتواجد خمسة أو ستة أطفال وبشكل مريح (الشكل 1).

الشكل (1): مركز تعلم في أحد الصفوف



الكتب ذات المغزى

دراسة الكلمات ومعالجة الاستيعاب

يجب أن يكون مركز التعلم مزوداً بسجادة ووسائد أو أكياس قماشية صغيرة مملوءة بحبات الفول تُتخذ لعبة للأطفال، حيث أن الكثير من الألعاب يمارسها الأطفال على الأرض. وإذا كان ممكناً، يجب أن تتضمن أيضاً طاولة صغيرة وكراسي تمكّن الأطفال من استخدام سماعات الأذن للاستماع للقصص المسجلة وبالتالي صنع كتبهم الخاصة. وكذلك وجود كرسي هزاز يسمح بالقراءة المريحة: مكان للمدرّسين لقراءة القصص للأطفال وبدورهم الأطفال يقرؤون لزملائهم في الصف. إذ يقرءون قصصهم الأصلية ويمثلون مشروعات تعلم للمجموعة وهم يجلسون في الكرسي الهزاز. فالكرسي هو الذي يدعو الضيوف للقراءة أو يساعد على تقديم معلومة أخرى لطلاب الصف. هنا يكون الكرسي الهزاز هو الكرسي الشريفي للتعلم.

في المدرسة النموذجية، يعطى الأطفال فسحة من الخصوصية. وقد تبين أن العديد من الأطفال يستمتعون بالخصوصية وأحياناً يقرءون في خزائن المعاطف وتحت الرفوف. حيث تكون هذه المنطقة معزولة نوعاً ما عن باقي مساحة الغرفة، ويقدم مركز التعلم بعض الخصوصية. والاستماع للقصص المسجلة من خلال السماعات ويوفر المزيد من الخصوصية، كما أن وجود كرتون من القياس الكبير، مدهونة أو ملونة أو مغطاة بورق مضغوط، تخلق غرفة قراءة حميمة جداً.

إن البقعة الخاصة بالمؤلف هي جزء لا يتجزأ من مركز التعلم. وهي تتألف عادة من طاولة وكراسي مع مختلف الأدوات الكتابية اللازمة والمتوفرة. هناك أقلام تلوين، أقلام رصاص، وأوراق بيضاء مخططة بأحجام مختلفة. ومن الضروري وجود جهاز حاسب آلي واحد على الأقل، إضافة إلى أوراق مضغوطة وملونة، ورق أبيض للاستعمال داخل الكتاب، ومقص. (سوف يكون هناك مزيد من الشرح عن منطقة المؤلف في الكتاب رقم 9).

يجب أن يشترك الأطفال في تخطيط وتصميم مركز التعلم. إذ يمكنهم تطوير قواعد لتنظيم مركز التعلم، ويكونون مسؤولين عن الإبقاء عليه نظيفاً ومنظماً، ويختارون اسماً له، مثلاً، "زاوية الكتاب".

ركن المكتبة

هناك عدة أوجه لتصميم الزوايا بشكل جيد في مراكز التعلم. إحداها تكون مسرحاً لكل الكتب الموجودة، تكون إما على الأرفف وعلى الأغلفة الخارجية بشكل

مواجهه. وجه آخر لإعداد الزاوية أن تكون الكتب على أرفف مفتوحة، بحيث تكون أغلفة الكتب مواجهة وواضحة، ما هو مهم لاسترعاء الانتباه لكتب معينة. أما الكتب المصورة، فيمكن تغييرها باستمرار، وتوضع على الأرفف المفتوحة لسهولة الوصول إليها. وهناك بديل آخر للأرفف المفتوحة هي الأرفف الدائرية الموجودة في المكتبات. وعلى أي حال يجب أن تفصح الأرفف المفتوحة، أو الدوائر الحاملة للكتب عن موضوعات هذه الكتب. ويمكن تغيير الكتب بحسب الموضوع المراد دراسته.

يجب وضع الكتب على الأرفف بحسب التصنيف. يمكن أن يكون لها رموزاً كل بحسب نوع الكتاب. تصنف كل الكتب التي تقع تحت بند الحيوانات، مثلاً، من خلال وضع نقطة زرقاء على ظهر الكتب التي توضع على رف مطبوع عليه "حيوانات"، مع نقطة زرقاء بجانب الكتابة. هناك طريقة أسهل وهي رص الكتب في صناديق بلاستيكية مع ملصقات على وجه الصندوق تسرد أنواع الكتب الموجودة ضمن الصندوق.

العدد المناسب للكتب في مكتبة الصف لأطفال السنة الثالثة والرابعة هو من خمس إلى ثمان كتب. ويمكن وضع القصص بالترتيب بحسب صعوبتها. مثلاً "أ" تعني كتب سهلة جداً و "د" هي الكتب الأكثر صعوبة. فإذا ما شاء الأطفال قراءة كتب سهلة أو كتب فيها تحد أكثر، يسمح لهم هذا الترتيب باختيار ما يرغبون في قراءته.

ليس من الصعب جمع الكتب. بل يمكن شراؤها مستعملة أو بالجملة بأسعار رخيصة. كما يمكن للمدرسين استعارة عشرين كتاباً تقريباً في الشهر من معظم المكتبات العامة، أو أن يطلبوا من أولياء الأمور وهبهم بعض الكتب، وأن يحتفظوا بميزانية معقولة لهذا الغرض. في المقابل، كما تتوفر في نوادي كتب الأطفال الورقية الغلاف كتباً معقولة الثمن يمكن شراؤها بالجملة.

وتتضمن مجلات وجرائد الأطفال لمكتبة الصف، حتى ولو كانت من تواريخ سابقة، وبسبب أسعار البريد والشحن، تفضل دور النشر ووكالات المجلات المحلية وهب هذه المجلات للمدارس.

من أجل اهتمام مستمر بالقراءة، يجب أن يقدم المدرسون وباستمرار كتباً وأدوات جديدة وإعادة توزيع الباقي في زاوية المكتبة. أما العدد المناسب للكتب الجديدة فهو حوالي 25 كتاباً كل أسبوعين، تستبدل ب 25 كتاباً من الكتب الموجودة سابقاً. بهذه الطريقة، سوف يتم التعامل مع الكتب "القديمة" وكأنها أصدقاء جدد بعد عدة أشهر. لإعادة توزيع الكتب القديمة يسعف أيضاً الميزانيات الضعيفة المخصصة للكتب.

يجب أن يسمح للأطفال باستعارة كتب من الزاوية المكتبية وأخذها إلى المنزل لمدة أسبوع. وبسهولة بسيطة. إذ يخصص وقت محدد خلال اليوم المدرسي، حيث ينتقي الأطفال ما يريدون استعارته، يشيرون عليها للمدرس الذي يكتب تاريخ استعارة الكتاب، اسم الطفل، وعنوان الكتاب. ويمكن إعداد سجل تخصص كل صفحة فيه لطفل معين لمتابعة تواريخ استعارة الكتب وإعادتها. وفي الشكل (2) نموذجاً عن هذا السجل.

شكل (2) : نموذج لسجل يتابع حركة الكتب المستعارة

الاسم: جونز		
اسم الكتاب	تاريخ استعارته	تاريخ إعادته
الدجاجة والبيضات الأربع	10 فبراير	17 فبراير
بذور الجذر	20 فبراير	26 فبراير
جورج الفضولي	3 مارس	9 مارس
أين اختفت الأشياء؟	15 مارس	21 مارس

الكتب في ركن المكتبة

يجب أن تتضمن الكتب والمواد المختارة للزاوية المكتبية جملة من الاهتمامات، وتكون مناسبة لمختلف المراحل الدراسية. وينصح بالاحتفاظ بنسخ عدة من الكتب الأكثر شعبية. فأحياناً يستمتع الطلاب بقراءة كتاب ما لأن صديقاً آخر يقرأ نفس الكتاب (Morrow, 1985). ويجب توفير عدة نماذج من أدب الأطفال.

أما الكتب التي تحمل صوراً لمفهوم ما، فينصح بها للأطفال الصغار. وغالبية هذه الكتب لا تتضمن أسطراً قصصية، بالرغم من احتوائها دائماً على مواضيع، مثل الحيوانات أو الدمى. وعادة تحمل كل صفحة صورة معرف عنها بكلمة مطبوعة. والعديد من الكتب المصورة مصنوعة من الورق المقوى، أو القماش، أو الفينيل ليصمد أمام استعمال الأيدي. وتعتبر كتب أحرف الأبجدية والأرقام كتباً تصور مفهوماً ما.

يتضمن الأدب التقليدي قصائد مقفاة لدور الحضانة وحكايات، والقصص العائلية التي هي جزء من موروثاتنا وموجودة في التقليد الكلامي لسرد القصة. ونفترض أن

الأطفال على دراية بقصة "جولديلوكس والدبب الثلاثة" (Izawa, 1986a) و"الخنازير الثلاثة الصغيرة" (Brenner, 1972)، ومع ذلك فالكثير من الأطفال لم يتعرفوا على هذه القصة التقليدية المألوفة. أما الأطفال الذين تعرضوا لهذه القصص في السابق، فيستقبلونها ويتعاملون معها تعاملهم مع أصدقاء قدامى.

والكتب القصصية المصورة معروفة لدينا بأدب الأطفال والتي تتألف من نصوص ورسومات. وهي متوفرة بعدد ضخم من المواضيع، والكثير منها معروف جداً. وهناك جائزة سنوية معروفة بميدالية كالديكوت تُمنح للكاتب أو الرسام الذي يقدم أفضل صورة. وقد أصبحت العديد من هذه الكتب القصصية من الكلاسيكيات ومؤلفيها من المشاهير أمثال د. سوس، إيزا جاك كياتس، تومي دي باولو، موريس سانداك، وشارلوت زولوتو، على سبيل المثال لا الحصر. ويجب أن تتاح الفرصة لكل طفل للاستفادة من سماع بعض من هذه الكتب القصصية. على أي حال، ودائماً ما تبدو عملية إيجاد معاني الكلمات وبناء الجملة بالنسبة للقراء الجدد عملية معقدة وبالتالي تكون القراءة الفردية أمراً صعباً.

أما الأدب الواقعي فهو تسمية لتصنيف من الكتب القصصية المصورة التي تتعامل مع مواضيع الحياة اليومية الواقعية. يصف كتاب "أوقات صعبة" (1983) من تأليف برياره هازن، مثلاً، كيف تتعامل العائلة مع المشاكل المتأتية من فقدان الأب لوظيفته. إذ يحاول هذا الأخير شرح الوضع الجديد لابنه بحيث يتفهمه الابن وتسمى هذه الأوقات بالأوقات الصعبة. تتعامل الكتب ضمن هذا التصنيف مع العديد من الموضوعات التي يواجهها الأطفال، مثل خوف طفل ما من النوم بمفرده، أو المشاكل التي تتولد نتيجة قدوم طفل جديد إلى العائلة. بعض من هذه الكتب يتطرق لمواضيع في غاية الحساسية مثل قضية الطلاق، المخدرات، الإدمان على الكحول، والموت. ويمكن قراءة العديد من هذه الكتب لطلاب الصف جميعاً إذا كانت تعالج موضوعات يتشارك بها كل الطلاب. ويمكن للمدرسين التمتع بحرية اختيار ما يمكن وما لا يمكن قراءته على كل الطلاب مجتمعين. كما يمكنهم ترجيح أسماء كتب معينة لأولياء أمور أطفال يعانون من مشكلة معينة.

الكتب السهلة القراءة وجدت ليقراها الجدد بأنفسهم. وتتضمن عدداً محدوداً من الكلمات المكررة، والعديد منها مترادفاً، مما يساعد على القراءة المنفردة. وبسبب محدودية مفردات هذه الكتب فهي تسمى بالأدب النوعي، إلا أن العديد منها يستخدم في دور الحضانة و صفوف ما قبل المدرسة للقراءة المنفردة.

وتعيد الخرافات والأساطير الشعبية سرد العديد من الأساطير والقصص التقليدية المتواجدة في الكتب القصصية المصورة للأطفال الصغار. والعديد من هذه القصص ألف في دول وبلدان وثقافات أخرى ومع ذلك فهي تعزز خبرة الطفل وتزيد قاعدة معلوماته.

أما كتب المعلومات والنصوص التفسيرية فتقدم للطفل معلومات واقعية وبعيدة تماماً عن الخيال. فهناك كتب عن الرحلات، النباتات، الحيوانات، البلدان الغريبة، الشعوب، الديناصورات، والمشاهير. هذا ما يزيد من رقعة خلفية الطفل المعلوماتية، ويكشف أفكار جديدة، وغالباً ما تثير اهتماماته الكامنة عن مواضيع خاصة ومعينة.

أما الكتب الصامتة فهي تحمل قصة دقيقة من خلال الصور، دون استعمال أي كلمة. ولطالما كان هناك إجماع على أنها مناسبة للأطفال الصغار جداً والذين تلبلهم الكتب مع الصور. وهي مخصصة ليس للأطفال الصغار جداً، بل لسن 3 سنوات وما فوق. يخلق الطفل قصته من خلال النظر إلى الصور، والتي يكون بعضها معقداً.

غالباً ما تُترك كتب الشعر جانباً في تشكيلة كتب أدب الأطفال سواء في المدرسة أو في البيت. بعضها يتضمن مقتطفات شعرية تم انتقاؤها خصيصاً للأطفال الصغار، وهي جزء مهم في مركز التعلم.

أما الروايات فهي كتب طويلة. يمكننا البدء بقراءة الروايات للأطفال لتعريفهم لهذا النوع من القراءة. وهذه النوعية من الكتب عادة ما تسترعي انتباه الأطفال وتدفعهم للبدء بقراءتها. وغالباً ما يسمي الأطفال كتب الروايات هذه بكتب الفصل.

أما السير الذاتية فهي نوع آخر مناسب للأطفال الصغار. وهناك سير ذاتية بسيطة جداً عن الأسماء التاريخية، وشخصيات رياضية شهيرة ومعروفة، وشخصيات فنية تلفزيونية.

أما الكتب الكبيرة فهي عادة نسخ أخرى من كتب مصورة صغيرة الحجم. ويمكن أن تكون كذلك قصصاً نموذجية. وهناك كتب حجمها كبير جداً توضع على مسند بهدف قراءتها. والهدف من هذه الكتب الهائلة الحجم هو تمكين الأطفال من رؤية المطبوعة كما تُقرأ، لفهم العلاقة بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة، ولمعرفة كيف يُقرأ الحرف المطبوع من اليسار إلى اليمين (باللغة الإنجليزية).

بالإضافة إلى تصنيفات الكتب هذه، يستمتع الأطفال بكتب الترفيه والألغاز، كتب الحرف، كتب الطبخ، كتب المشاركة، والتي تتضمن اللمس، والشم، والمعالجة

اليديوية؛ سلسلة من الكتب تتحدث جميعها عن شخصية معينة؛ وكتب مرتبطة ببرامج تلفزيونية مناسبة لكل سن. كما ذكر سابقاً، يجب أن تكون المجلات والجرائد من الخيارات المتاحة للطفل للاختيار من بينها وقراءتها في الزاوية المكتبية. فالجرائد والمجلات تمثل أشكالاً مطمئنة بالنسبة للطفل، تحمل مواضيع متنوعة، ومواد قراءة لمختلف مستويات الاستعداد والمهارة، كما تتضمن مواد متعددة الثقافات. بالإضافة إلى أن الجرائد والمجلات تثير اهتمام أولياء الأمور كذلك.

يستمتع الأطفال تحديداً بالأدب القابل للتنبؤ، فهذا يساعدهم على فهم خط القصة بيسر أكثر ويفسح لهم المجال للقراءة مع المجموعة. يحمل الأدب التنبؤي الإيقاع؛ الإعادة؛ المحادثة، وسياقات عائلية، مثل أيام الأسبوع أو الإعداد؛ وعينات ونماذج يمكن الاحتذاء بها؛ وفي هذه الكتب، تتكرر الحوادث أو تضاف إلى القصة باستمرار هذه الأخيرة؛ قصص عن مواضيع مألوفة؛ قصص شعبية؛ وقصص قد طورت، وبنجاح، البنية القصصية (الشكل، الموضوع، الرسم، الحلقات، والحل).

أدوات أخرى في مركز التعلم

يحتاج مركز التعلم إلى وجود أدوات فنية لغوية من أجل تطوير المهارات، تكون يدوية الإجراء مما يساعد الأطفال على تعلم أحرف الأبجدية، الإيقاع، والعلاقات بين الأحرف العادية وأحرف العلة، والمقاطع (أي حرفان يمثلان صوتاً منفرداً)، إضافة إلى أن أحرف العلة الطويلة والقصيرة يجب أن تكون متضمنة في قسم خاص في المركز. هذه الإجراءات اليدوية تأتي على شكل أحرف مغناطيسية وألواح، الفاز، ألعاب بينغو، وألعاب تركيز، على سبيل المثال فقط. ويمكن أيضاً استخدام أدوات للمدرسين أنفسهم. (سوف يكون هناك شرح مفصل لهذه الأدوات في الكتاب الثامن، الذي يتعامل مع تطور المهارات). أيضاً يجب توفر الأدوات التي تعزز الفهم في المركز. أما التقنيات التي سيتم شرحها لاحقاً، مثل استخدام اللوح - المحسوس، وشخصيات قصة من أجل سرد الرواية وتنظيم عروض الدمى، مشاركة الأطفال في برهنة معلومات عن سياق وبناء القصة، تصنيف التفاصيل، توقع النتائج، وتعليل النص، كل هذه مهارات تطور وتعزز فهم النص.

تتبع الحيوانات المحشوة أيضاً إلى المكتبة، خصوصاً إذا ما كانت مرتبطة بالزاوية - مثلاً أرنب محشو بجانب "رواية الأرنب بيتر" (Potter, 1902)، مثلاً. يستمتع الأطفال

كثيراً بقراءة قصص الحيوانات المحشوة أو ببساطة يستمتعون بحمل هذه الدمى وهم ينظرون إلى الكتب. أما اللوح - المحسوس، مع إعداد عن شخصيات القصة من الكتب المفضلة لديهم، وهو أحد أكثر الأدوات استعمالاً حالياً في مراكز التعلم، كذلك أسطوانات الأفلام، الدمى، والسماعات لسماع القصص المسجلة. أما أسطوانة الفيلم فهي عبارة عن علبة مع نافذة لرؤية الصور من خلالها كما في التلفاز. يمكن إدخال وتد في أعلى وأسفل العلبة، والصاق ورقة صغيرة على الوتد من أجل العرض (أنظر الصورة في الصفحة 191). يجب أن يتضمن المركز أيضاً أدوات يمكن للأطفال من خلالها صنع كتبهم الخاصة بهم، قصص محسوسة، وأسطوانات أفلام. بالإضافة إلى ذلك، يمكن وضع ملصقات جذابة للتشجيع على القراءة ويمكن الحصول عليها من استشاريي كتب الأطفال (568 Broadway, Suite 404, New York, NY 19912; www.cbcbooks.org) كذلك جمعية المكتبة الأمريكية (50 East Huron Street, Chicago. IL 60611; www.ala.org).

ردود الأفعال حيال مراكز التعلم

كان للأساتذة وطلابهم ردود الأفعال التالية حيال مراكز التعلم التي صممها في الصفوف. قال الأساتذة أن قلقهم كان بسبب عدم وجود مساحة كافية في صفوفهم لإيجاد مركز للتعلم، ومع ذلك فوجئوا بأن الصفوف مع ذلك استوعبت كل الأدوات. وقد علق الأساتذة بقولهم أن الوجود المادي لمركز التعلم جعل الأطفال يدركون قيمة التعلم ما حدا بهم لإلغاء مساحة من الصف وتخصيصها لمركز التعلم. وقد أقر الأساتذة بأن الأطفال قد انجذبوا إلى هذا الركن بواسطة الأدوات اليدوية الإجرائية في المركز، مثل قصص ودمى الألواح المحسوسة. ووجدوا أن الكرسي الهزاز، والوسائد، والحيوانات المحشوة قد أعطت للمركز صفة الراحة، بحيث كانت قراءتهم سهلة ومريحة:

تحول مركز التعلم إلى مكان يختلط فيه كل الأطفال الذين يتمتعون بملكتي القراءة والكتابة.... وبدا هذا السياق الاجتماعي قادراً على توفير محيط غني بالتعلم الجماعي. وكان الأطفال يتطلعون بشوق إلى وقتهم هذا خلال اليوم المدرسي.

وقد علق أحد الأطفال بقوله:

كنت أستمتع كثيراً بمعانقة الوسائد مع كتاب، أو أزحف إلى مكان ما، أو أقفز على الكرسي الهزاز، وأقرأ. خصوصاً وأنه بإمكاننا أخذ الكتب من المركز مباشرة إلى المنزل.

كان الأطفال يعتبرون المركز كمكانهم الخاص بهم. وكانوا يشعرون بأنه يجب تحسين مركز التعلم من خلال إضافة مساحة أكبر، وكتب أكثر، ووقت إضافي لاستخدامه فيها. وقد علق أحد الأطفال: "الشيء الوحيد الناقص في مركز التعلم كان ركن السندويشات".

المدرس نموذج لتحريك الدافع

يلعب المدرس دوراً حساساً في التأثير على مواقف الأطفال حيال القراءة الطوعية. إذا تواجد الأطفال في بيئة تربط القراءة بالمتعة والترفيه، لا شك أنهم سيكبرون ليقرءوا عن طيب خاطر. فكيفية عيش وتعلم الأطفال في المنزل والصف هو ما يحدد ما إذا كانوا سيعيشون حياتهم كأفراد فصحاء أم لا. (Morrow, 1985, p.20).

وقد تعامل الكتاب الثالث مع النشاطات التعليمية المناسبة للاستخدام المنزلي وكانت تميل لتقديم نماذج للسلوك الأسري للتعلم ولمساعدة الأطفال على ربط القراءة بالمتعة. ويجب أن تتبع المدرسة جدولاً مماثلاً.

إحدى النقاط الواضحة والتي تأتت من دراسة الفشل في القراءة كان عدم وجود ربط بين القراءة والمتعة... ولا شك أن دور المربين في استثارة القراءة الطوعية بين الأطفال والفتيان له نفس التأثير الهام مثل ذلك الذي يؤثر فيه الراشدون على الأطفال. (Irving, 1980, p. 7).

إن البرامج التي تجسد التجارب الممتعة للأدب يدفع إلى الاهتمام والحماس حيال الكتب والتي بدورها تضاعف القراءة الطوعية لدى الأطفال لاستخدام الكتب (Morrow, 1986; Morrow & Weinstein, 1992; 1987b). ومن ضمن النشاطات المحددة في صفوف الطفولة الأولى، يجب أن يقرأ المدرسون للأطفال أو يسردوا القصص لهم بشكل يومي. ويزيد الاهتمام عندما تناقش القصص قبل وبعد القراءة، خصوصاً إذا ما كانت مرتبطة بمواضيع تعكس تجارب الأطفال في حياتهم الواقعية، أو مواضيع مرتبطة بالمدرسة. ويمكن اللجوء إلى أسئلة بسيطة، استدلالية، ونقدية حتى في صفوف ما قبل المدرسة. ويمكن إدخال تطوير المهارات وبسهولة من خلال نشاطات قراءة الكتب القصصية بطرق ممتعة وذات معنى. يشرح المثل التالي مناقشة حول قصة كولديلووكس والدبب الثلاثة تعكس تطور الفهم الاستدلالي والنقدي.

أدرت نقاشاً مع تلامذة بسن 4 سنوات بعد قراءة قصة كولديلوكس والدبب الثلاثة. سألتهم عن الشخصيات الطيبة والشخصيات الشريرة في القصة. ارتفعت الأيدي في الهواء وأجابت جنيفر (Jennifer) ، "كولديلوكس هي الطيبة والدبب الثلاثة هم الأشرار." وعندما سألتها لماذا فكرت بهذه الطريقة، أجابت، "الحقيقة، لأن الدببة أخافت كولديلوكس".

ارتفعت يد أخرى وقال تيم (Tim)، "لا، هذا ليس صحيحاً. بل الدببة هم الطيبون وكولديلوكس هي الشريرة. فقد ذهبت هذه الأخيرة إلى منزل الدبب الثلاثة أثناء غيابهم، تناولت طعامهم دون استئذانهم".

"هذا صحيح"، قال ميجان (Megan)، "وقد كسرت كرسيهم وذهبت للنوم في سريرهم دون أن تسأل إن كان ذلك مستحسناً أم لا".

قاطعه كريس (Chris) قائلاً، "أجل، كانت كولديلوكس هي الشريرة حقاً. لقد قامت بالكثير من الأمور السيئة لأنها لم تستأذن قبل القيام بها".

"هل تدخلون بيوت غرباء وتقومون بالأفعال التي قامت بها كولديلوكس؟" سألتهم. وأجاب جميعهم بصوت واحد "لالالالالالالالالالال". وعندما سألتهم عن السبب، أجابت ساره، "لأن هذا سلوكاً سيئاً. إنه كالسرقة. كانت كولديلوكس سيئة السلوك. ولو عرفت الشرطة بما فعلت أراهن أنها كانت ستسجن".

كذلك، مناقشة الكتاب والشخصيات يحفز الحماس. فقراءة كتب مختلفة لنفس الكاتب أو سلسلة من الكتب عن شخصية بعينها، مثل قصة الصديقين الضفدع وتود (Lobel, 1979) أو قصة أميليا بديليا (Parish, 1970)، تزيد من الحماسة للقراءة. كما أن قراءة أنواع مختلفة من الأدب في الصف، وبشكل متواتر، يربط القصص بالمواضيع المناقشة. فإذا كان الموضوع عن الربيع، وإحضار شرنقات إلى الصف، ومناقشة الدورة الحياتية للفراشة، وإتباع المناقشة بقصة اليرقة الجائعة جداً (Carle, 1969)، قصة تحول اليرقة إلى فراشة. أيضاً قراءة وسرد الشعر معاً بشكل دوري. يمكن الاستعانة بأطفال أكبر سناً، أو الناظر، أو ولي الأمر، أو الممرضة، أو المسؤول عن المكتبة، الأهل، وحتى الأجداد للقراءة في الصف، لمجموعات صغيرة، ولأفراد آخرين. يجب تشجيع الأطفال على التشارك في نفس الكتاب. كذلك يمكن التشارك بالكتب التي يأتون بها من منازلهم، وأيضاً تشجيع الأطفال على أخذ الكتب معهم إلى المنزل.

هناك الكثير من الأغنيات الشعبية تم تحويلها إلى كتب قصصية، مثل اذهب واخبر العمة رودى (Rhody)، (Quackenbush, 1973)، والعم ماكدونالد (MacDonald) العجوز يملك مزرعة (Quackenbush, 1972). هذه الكتب جيدة على وجه التحديد وينصح بقراءتها للأطفال لأنها مألوفة لديهم ويعرفون كل كلماتها، كما يرغبون بالادعاء بأنهم يقرءون الكتب لأنفسهم أو لشخص آخر. الطبخ نشاط يحمل المتعة أيضاً ويمكن ربطه بالأدب. والعديد من الكتب القصصية تجسد أنواع طعام، مثل كتاب خبز ومربى لفرنسا (Hoban, 1964). بعد قراءة القصة يمكن أن يشترك طلاب الصف بصنع الخبز والمربى أو أي نوع طعام آخر مناسب. يمكن أيضاً استثارة النشاطات الفنية من خلال قراءة القصص، فبعد قراءة يوم مثلج (Keats, 1962)، يمكن أن نطلب من الأطفال صنع ملصق بالاستعانة بالورق الأزرق المقوى، مع قطن، وخشب، ومناديل مائدة، وطبشور، وورق فضي. وبعد قراءة أين هي الأشياء الغريبة (Sandak, 1963)، يمكن الطلب من أطفال الحضانة وطلاب الصف الأول ابتدائي التفكير بشيء غريب يرسمون صورة له. يمكن جمع صورهم بكتاب خاص للصف، فهذه الكتب هي المفضلة لديهم ويقرءونها باستمرار. كما يستمتع الأطفال أيضاً بقصص الأفلام، التي تثير لديهم الشوق لقراءة الكتاب الملائم لتلك القصة.

قراءة القصص وسردها: تحريك الدافع على تعلم معرفة الكتابة والقراءة

اجعل من قراءة القصص أمراً ممتعاً

لجعل قراءة القصة عملية ممتعة ومشوقة قدر الإمكان، اختر قطعاً أدبية جيدة، وقصصاً جيدة البناء وشخصيات مرسومة بدقة، جملاً جذابة، وإيقاع جميل. اقرأ للصغار في جو مريح، ومواقع مخصصة لهذه القراءات. كل يوم، اطلب من طفل أن يجلس قريباً منك وأنت تقرأ، في حين يجلس سائر الأطفال الآخرين في دوائر مفردة أو مزدوجة. وإذا ما كان لديك كرسي هزاز، استخدمه كمكان تجلس فيه وأنت تقرأ. فالأطفال يهوون رؤية الصور في الكتاب أثناء القراءة، احمل الكتاب بشكل يواجه المجموعة أو أدر في مواجهتهم، واقرأ بصوت عال.

وأنت تقرأ، لتكن قراءتك معبرة، غير نبرة صوتك عندما تتحدث بلسان شخصية أخرى من شخصيات القصة، ونوه بالأحداث الهامة. استخدم تعبيرات الوجه. فقراءة قصة

تشبه عرضاً مسرحياً، اقرأ بتمهل وببطء مع درجة عالية من الإيحاءات، سجل قراءاتك لتحسين تقنياتك وأدواتك، ابدأ قصتك بمقدمة مثل "اليوم، سأقرأ قصة عن فتاة صغيرة أرادت شراء هدية لأمها في عيد ميلادها. إنها لا تصل إلى ما تريد شراءه فتسأل الأرنب أن يساعدها في ذلك. عنوان هذه القصة هو "السيد الأرنب والهدية الرائعة، من تأليف (Zolotow, 1962). فاسم الكاتبة هو شارلوت زولوتو (Charlotte Zolotow) والناشر موريس سانداك (Maurice Sendak). أثناء قراءة القصة، فكروا بالهدية التي تظنون هي الأنسب والأفضل." وعندما تنتهون من قراءة القصة، ابدءوا نقاشاً بسؤال مثل "من يريد أن يخبرني عن الهدية الأفضل التي فكر بها؟"

استخدام تقنيات مبدعة في سرد الرواية

تجذب رواية القصص الأطفال بشدة للكاتب (Morrow & Weinstein, 1986). فهي تملك قوة تفتقد إليها قراءة القصص، من حيث أنها توفر لسارد القصة الحرية في استخدام التقنيات. كما تتمتع بميزة إبقاء الراوي قريباً من الجمهور. إن سرد قصة ما يولد رد فعل فوري من الجمهور وهي بالتأكيد وسيلة لإنشاء علاقة بين المستمعين والراوي. يمكن تزيين القطع الأدبية الطويلة بحيث أن الطفل الصغير يمكنه سماع عدة قصص في جلسة واحدة. باعتبارها نوعاً من الأدب، يمكن أن يتقن الكثير من الأطفال فن سرد القصص.

ليس من الضروري أن تتذكر قصة ما بل يكفي أنك تعرفها. استخدم كل الجمل الأخاذة والأمثلة التي تراها مهمة في القصة. استخدم تعبيرات في عرضك، ولكن لا تسمح لتقنياتك المسرحية بإلقاء ظل على القصة نفسها. انظر مباشرة إلى الجمهور وخذ اهتمامهم بعين الاعتبار. يسمح لك سرد الروايات باختصار هذه الأخيرة إذا ما شعرت بأن الانتباه قليل. ومن المهم أن يكون الكتاب الأساسي بيدك أثناء سرد الرواية بحيث يراه الأطفال ويستمتعون مجدداً برؤية الصور والنص المطبوع.

تساعد التقنيات المبدعة على جعل سرد الرواية حياً. فهذه التقنيات تثير الخيال، وتشرك المستمعين، وتحفز الأطفال لتجريب سرد القصص بأنفسهم وتجريب تقنياتهم الخاصة بهم. خذ نبذات عن تقنيات مبدعة من خلال القصة. وهناك قصص تميل لاستخدام الدمى، وقصص أخرى مثالية للاستخدام في الألواح المحسوسة، كما أن هناك قصصاً يمكن استخدامها كطباشير متكلمة.

إن الألواح المحسوسة هي أداة مألوفة ومهمة في الصف. يمكنك صنع شخصيات أو

شراؤها من السوق. أعد شخصياتك الخاصة بك واصنعها من الورق المقوى والمغطى بالورق الشفاف. ألصق قطعاً من ورق الزجاج خلف كل قطعة فتلتصق باللوح المحسوس.

تستعمل الدمى مع القصص الغنية بالحوارات. وهناك العديد من الدمى، بما فيها الإصبع، اليد، ووجوه الدمى. فهي تشعر الأطفال الخجولين بالأمان أثناء سرد القصص مع الدمى. هكذا القصص مثل صبي كعكة الزنجبيل (Holdsworth, 1986) والدجاجة الصغيرة الحمراء ((Izawa, 1968b) هي قصص ملائمة للسرد مع الدمى، إذ أنها قصيرة، وتتضمن شخصيات محدودة، وفيها إعادة للحوار.

وتسمح التقنيات المسموعة للقصص لكل من المستمع والراوي بتقديم مؤثرات صوتية. يمكن صنع هذه الأصوات بالإيقاعات، أو الموسيقى. أثناء سرد هذه القصة، اختر أولاً الأجزاء من القصة التي تسمح باستخدام المؤثرات الصوتية. ثم قرر نوع هذه المؤثرات ومن سيقوم بها. أثناء سرد القصة، يتداخل الطلاب والراوي كل بالصوت المخصص له. سجل العرض، ثم اترك التسجيل في مركز التعلم مع الكتاب الأصلي. من بين الكتب التي تتكيف بسهولة مع تقنيات الأصوات هناك الكثير من الضجيج (McGovern, 1967) ويمكن للسيد براون (Brown) أن يخورا فهل تستطيع أنت؟ (Seuss, 1970).

يسهل تطوير قصص الدعائم. فببساطة، يمكنك انتقاء حيوانات محشوة، ألعاب، ومقالات أخرى تمثل شخصيات ومواضيع في قصة ما. أعرض هذه الدعائم في أوقات مناسبة أثناء سرد القصة. في قصة كولديلووكس والدبب الثلاثة (Izawa, 1968a)، هناك ثلاث دبب محشوة ولعبة ذات شعر أصفر يساعدون جميعهم في سرد القصة، كذلك في قصة المحرك الصغير (Piper, 1954)، تستعين بعدة قطارات بلاستيكية.

الطباشير المتحدثة هي تقنية أخرى تشد المستمعين. يرسم الراوي القصة أثناء سردها. والطباشير المتحدثة يزداد تأثيرها عندما تروى على لوح كبير جداً بحيث يمكن لسياق القصة أن يستمر من البداية وحتى النهاية. ويمكن الاستعانة بنفس التقنية على ورق جدران معلقة إلى الحائط؛ يستخدم الراوي ببساطة أقلام تلوين أو أقلام عريضة الخط عوضاً عن الطباشير. يمكن كذلك تبني تقنية الطبشور المتكلم على مسند أو جدول بياني. اختر قصة بتجسيدات بسيطة. ارسم فقط صوراً محددة وأنت تروي القصة. هناك قصص كتبت كطباشير تتحدث مع بعضها، بما فيها سلسلة كاملة، مثل هارولد والقلم الوردي (Johnson, 1955).

السماعات والقصص المسجلة هي أيضاً أدوات شعبية في مركز التعلم. يمكن قراءة الكتب دائماً على شريط ليستمع إليها الأطفال، وهي ضرورية للذين يتعلمون لغة ثانية إذ أنها تشكل نموذجاً طيباً للغة الإنجليزية. كما أنها جيدة للقراء الذين يتابعون سياق القصة أثناء إصغائهم لقارئ متمكن. ويمكن للأطفال بدورهم أيضاً صنع شرائط خاصة بهم بدورهم.

وحيث أن هناك تقنيات عدة لسرد القصص لم يتم ذكرها، يمكنك إضافتها إلى اللائحة. تحتاج كل الأدوات المناقشة أن تشكل نموذجاً يحذو حذوه الطفل الراغب بأن يصبح بدوره راوياً جيداً. بعد هذا النموذج، يمكن للأطفال أن:

يقوموا بسرد القصة التي تمثلها باستخدام إحدى التقنيات التي استخدمتها أنت. اختيار قطعة أدبية يعرفونها جيداً، وخلق تقنية لعرض هذه القطعة. وعند الانتهاء، يمكن للأطفال الذين عملوا على هذا المشروع تقديمها للصف وتركها في المركز لاستخدام الآخرين.

اكتب قصة أصلية، واختر تقنية لعرضها. وعند الانتهاء، يمكن للأطفال الذين عملوا على هذا المشروع تقديمها للصف وتركها في المركز لاستخدام الآخرين.

تشرك تقنيات سرد القصص الأطفال في الفهم البسيط إذ يكون عليهم معرفة السياق، والتفاصيل وعناصر القصة. يجب أن يجدوا حلاً للمشكلة المطروحة وهم ينتقون الأدوات، ويقررون أي المقاطع يبقون وأياها يحذفون. يعللون أصوات الشخصيات وهم يجهزون عرض مشروعهم النهائي على الصف.

أما الأساتذة الذين يتمتعون بمهارات خاصة المشاركة في عروض أساتذة آخرين لهذه التقنيات. مثلاً، إذا احتجت تدريس مهارات كتابة الرسائل، فإن اختيار قصة رسالة إلى آمي (Keats, 1968) هي الاختيار المثالي لذلك. فالقصة تحكي عن صبي أراد دعوة فتاة إلى عيد ميلاده، ولكنه كان قلقاً من سخرية أصدقائه. فأرسل إليها رسالة وكان محتاراً فيما إذا كانت ستأتي وماذا سيحصل. يتضمن الكتاب الكثير من النقاش حول الرسالة. وقد علم أحد طلابي كتابة رسالة وقدمها من خلال سرد قصة على لوح محسوس كانت مقتبسة من قصة رسالة إلى آمي. كان أحد عوامل القصة بالنسبة للوح المحسوس، المغلف مع رسالة مكتوبة بشكل جيد تتضمن اسم المرسل إليه، والخط، الخ... وقد استعمل

الطلاب هذا النموذج لكتابة رسائل دعوة للآخرين. وقد تم اللجوء إلى قصة أخرى لتدعيم حرف "ب". فقد سرد المدرس قصة رحلة الخنازير (Kasza, 1988) باستخدام تقنية الطباشير المتكلمة وطلب من الطلاب أن يقوموا بالبحث عن كل الكلمات التي تبدأ بحرف "ب".

التدرب على قراء وسرد القصة

كانت لي فرصة العمل مع العديد من أساتذة الصفين الأول والثاني الابتدائي، الذين تدربوا على مشاركة الأطفال قراءة الأدب بطرق ممتعة. كانوا يقرؤون ويروون القصص. وقد جسد هؤلاء الأساتذة العديد من الاستراتيجيات المناقشة سلفاً، وقد علق أحدهم بقوله عن استخدام هذه التقنية:

يحب الأطفال دائماً أن يقرأ لهم ولا يتعبون أبداً من هذا النشاط وهم يكبرون. ظننت أنه في الصف الابتدائي الثاني، لن تكون القراءة للأطفال مسألة على قدر من الأهمية؛ ومع ذلك، فإن امتيازات القراءة بصوت عال أصبحت بديهية جداً وأنا أشرك الأطفال أكثر وأكثر في تلك القراءات. كما أن القصص المتولدة أنتجت نقاشات أكثر تعقيداً؛ بحيث أنها كانت ترتبط بالخبرات الحياتية الشخصية للأطفال. كنا نناقش الأدباء، المؤلفين، وعوامل بناء القصة. وقد وجدت من خلال هذه القراءات والمناقشات أن طلابي يقدر الأدب الموجود، وذلك عزز بدوره المفردات والفهم على حد سواء. وأدركت حينها كم كان مهماً بالنسبة لي أن أكون نموذج القراءة الذي يحذو حذوه الأطفال وبطرق مختلفة. أقرأ باستخدام شخصيات محسوسة، أسطوانات أفلام، طباشير متكلمة، وغير ذلك. وتعلمت كيف أجعل القراءة أكثر إغراء للطفل. وبالنتيجة، رأيت رغبة متزايدة لدى طلابي للقراءة حيث اختبروا بأنفسهم مثلاً من خلالي عن سلوك القراءة في قراءاتي للقصص التي قرأتها لهم وباستخدامي أدواتي.

وقد سألت طلاب السنة الثانية الذين شاركوا في هذا البرنامج عما تعلموه وما أحبه. فعلقوا بقولهم:

أحب الوقت الذي تقرأ لنا فيه المدرسة.. فهي تستخدم تعابير رائعة، ما يمكننا من تعلم أفضل للقراءة عندما نصغي إليها... فالمدرسة تقرأ وتروي القصص بطرق مختلفة، وهو أمر مثير دائماً، ويمكنك أن تتعلم تماماً مثلما تفعل هي.

في أحد الأيام، أثناء حصة قراءة قصة في الصف الثاني الابتدائي، كانت الحصة تركز على المقارنات بين أساليب المؤلفين، أخبرت السيدة بايتون (Payton) الطلاب أنها ستقرأ عليهم كتابين مصورين كانوا قد تعرفوا إليهما من قبل. طلبت من الطلاب

التركيز على الصور أثناء قراءتها للقصة، لملاحظة أشكالها والتمكن من وصفها لاحقاً. بعد انتهائها من القراءة، سألت الطلاب إذا ما كانت صور الكتابين من صنع نفس الشخص. وأجاب الكل بالنفي لأن الصور بدت مختلفة تماماً. وعرفت السيدة بايتون برسامي الكتابين اللذين كانا أيضاً مؤلفا الكتابين، كان مؤلف قصة كرسي بيتر إيرزا جاك كيتس (Ezra Jac Keats)، ومؤلف البيضات الخضراء والدجاجة د. سووس (Dr. Seuss). ثم طلبت من الطلاب وصف الصور في كل كتاب.

قالت تاميكا (Tamika)، "حسناً في كتاب كرسي بيتر، تبدو الصور وكأنها مرسومة رسماً إذ تبدو حقيقية جداً. وأظن أن إيرزا جاك كيتس (Ezra Jac Keats) رسام ماهر. وأحب الألوان التي يستخدمها".

شرحت السيدة بايتون أن السيد كيتس لا يرسم صورهِ فقط بل يستخدم أيضاً اللصق كتقنية. فإذا ما نظرتهم بتمعن إلى رسوماته، ستشاهدون شيئاً مثل ورق الجدران، والصحف، كل ذلك موجود في رسوماته.

وسألت السيدة بايتون إذا ما كان أحدهم يرغب في وصف أسلوب الكتاب الثاني. رفع مارسيل (Marcel) يده قائلاً: "أسلوب د. سووس مختلف تماماً عن أسلوب كيتس؛ فهو يستعمل الكثير من الخطوط وبعض أشكال الفانتازيا. يستعمل ألواناً للأشخاص والأشياء لا نتوقعها عادة. تبدو رسوماته مثل الرسوم المتحركة والرسومات الأخرى تبدو حقيقية".

ثلث المناقشة صور رسمها الأطفال للقصص التي كتبوها. وقيل لهم أن هذه الرسومات قد تشكل أسلوبهم الخاص بهم أو أن يستخدموا أسلوب رسام آخر في قصة روائية يعرفونها. سارت السيدة بايتون (Payton) في الصف لتتظر إلى ما يقوم به الطلاب. فوجدت أن ماجدة قررت أن تشبه رسوماتها رسومات د. سووس، فقالت لها السيدة بايتون، "ماجدة (Magda)، لو دخل علينا الآن د. سووس ونظر إلى رسوماتك لظن أنه هو من رسمها، فعملك شبيه جداً بأسلوبه". كانت ماجدة تتمتع بمستوى معين من اللغة الإنجليزية. والتشجيع الإيجابي في هذا الموقف بدأ بنقاش عن عملها مع مدرستها.

نشاطات أدبية إضافية نموذجية، ومعدة بواسطة المدرسين

تحتاج النشاطات الأدبية أن يتبناها المدرسون لخلق الدافع الشخصي لدى الأطفال. وفيما يلي لائحة ببعض الاقتراحات:

نشاطات تمارس بشكل يومي

- 1- اقرأ أو أرو بعض القصص للأطفال.
 - 2- ناقش القصص التي تمت قراءتها بأساليب مختلفة. ناقش المواضيع البسيطة، التعليقية، والنقدية.
 - 3- خصص 30 ثانية للقراءة والكتابة المستقلة من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع، تتضمن استخدام الكتب وكل المواد الأدوية الأخرى المرتبطة بها في الزاوية المكتبية الموجودة في مركز الكتابة.
 - 4- خلال فترة القراءة والكتابة المستقلة، تصرف كنموذج جيد يدعو للقراءة.
 - 5- اسمح للأطفال بتفحص الكتب وأخذها خارج الصف.
 - 6- شجع الأطفال على القراءة في أوقات فراغهم.
 - 7- اطلب من الأطفال أن يسجلوا أسماء الكتب التي قرءوها.
 - 8- اطلب منهم أيضاً أن يحافظوا على نظافة ونظام الزاوية المكتبية.
- نشاطات تمارس مرة واحدة في الأسبوع

- 1- اقرأ الشعر للأطفال.
- 2- اطلب من تلاميذ الصف أن يعيد قراءة الشعر.
- 3- اسمح بالمناقشات الأدبية مع تلاميذ الصف بكامله في مجموعات صغيرة.

قم بخمسة من الأنشطة التالية كل أسبوع

- 1- اطلب من المناظر، أحد أولياء الأمور، الممرضة، السكرتيرة، أو الأهل القراءة للأطفال.
- 2- ناقش المؤلفين والرسامين.
- 3- اكتب إلى المؤلفين.
- 4- اجعل الأطفال الأكبر سناً يقرءون للأطفال الأصغر سناً.
- 5- اطلب من الطلاب أن يقرءوا لبعضهم البعض.
- 6- اعرض أفلاماً مأخوذة من كتب.
- 7- استخدم الأدب ضمن السيرة الذاتية في دروس منطقة المحتوى.
- 8- استخدم الفن المرتبط بالكتب (ارسم صور جدرانية للملايين الهرة المرتبطة بنفس الكتاب أو اصنع صورة تستخدم نفس تقنية رسام آخر من رسامي كتب الأطفال).

- 9- أرو قصصاً مستخدماً تقنية مبدعة في سرد القصص مثل ما تم وصفه سابقاً.
- 10- أطلب من الأطفال أن يرووا القصص.
- 11- أطلب منهم أن يمثلوا القصص.
- 12- قم بتحضير وصفات مرتبطة بالقصص (قم بصنع حساء بعد قراءة قصة عن نفس الموضوع).
- 13- اقرأ قصصاً مرتبطة بقصص تلفزيونية.
- 14- اصنع كتباً للصف؛ ألصقها ببعضها البعض وضعها في الزاوية المكتبية.
- 15- غن أغانٍ موجودة في كتب وليكن الكتاب في يدك (مثل أعرف سيدة عجوز ابتلعت فراشة).
- 16- ضع لوحة حائط مرتبطة بمواضيع الكتب.
- 17- أطلب من الأطفال أن يكتبوا إعلانات عن الكتب الجيدة التي قرءوها.
- 18- ناقش طرق جيدة للمحافظة على الكتب.

نشاطات تمارس بشكل دوري

- 1- ضع كتباً جديدة على الأرفف المفتوحة المخصصة للكتب.
- 2- عرف الأطفال على الكتب الجديدة.
- 3- قم بتمرير 25 كتاباً جديداً كل أسبوعين.
- 4- وزع منشورات على الأطفال والأهل عن الكتب الواجب قراءتها ضمن وخارج المدرسة.
- 5- أوجد مكتبة في مكان ما من المدرسة تمكن الأطفال من شراء الكتب منها باستمرار.

نشاطات تمارس بضع مرات في السنة إذا أمكن

- 1- أعط كل طفل كتاباً كهدية.
- 2- نظم اجتماعات للمؤلفين الصغار (يتشاركون في كتب كانوا قد كتبوها، يقومون بتجميع أوراق كتاب ما، يدعون مؤلفين صغار آخرين لحضور اجتماعاتهم).
- 3- صمم معرضاً للكتب يشتري منه الأطفال الكتب التي يرغبون بها.
- 4- خصص يوماً سنوياً للاحتفال بالكتب (يرتدي كل طفل ملابس كملايس أحد شخصيات كتاب ما، يروون القصص لبعضهم البعض، اعرض فيلماً أو قصصاً ألفها أحد الأطفال).

- 5- قم بزيارة ميدانية مرتبطة بالكتب (مصنع تجليد الكتب، مكتبة المدينة، دار نشر).
- 6- أطلب من الأطفال طلب كتب من نادي الكتب.

نشاطات للأهل مرتبطة بالبرنامج الأدبي الخاص بالمدرسة

- 1- وفر نشرة مدرسة عدة مرات في السنة عن نشاطات مرتبطة بالكتب في المدرسة.
- 2- أطلب من الأهل المشاركة ببعض النشاطات الأدبية المدرسية (القراءة للأطفال، المساعدة في تجليد الكتب، التبرع بالمال للمدرسة لشراء كتب).
- 3- جهز ورشة عمل للأهل تشرح فيها أهمية، هدف، ونشاطات البرنامج الأدبي للمدرسة.
- 4- جهز ورشة عمل للأهل تشرح فيها كيف يمكنهم المشاركة في برنامج منزلي للقراءة.

استخدام مركز التعلم

إن مركز التعلم هو جزء هام من الصف. لهذه المراكز أهداف عدة:

- 1- يمكن استعمال هذه المراكز صباحا عند دخول الأطفال إلى المدرسة، بحيث يتعرضون بشكل مباشر للنشاطات الأدبية المنتجة.
- 2- يمكن أن يستعمل الأطفال هذه المراكز بعد انتهائهم من واجباتهم المدرسية قبل الآخرين ليضطلعوا في النشاطات المثيرة ويدعموا استراتيجيات التعلم لديهم.
- 3- تشجع هذه المراكز الأطفال على العمل المستقل والمنتج، مما يفسح المجال أمام المدرس بالعمل مع مجموعات صغيرة تبعاً لمنهج معين للقراءة.
- 4- تسمح هذه المراكز للأطفال بالتمتع بنشاطات التعلم في جو اجتماعي وضمن فترات مخصصة للقراءة والكتابة من أجل كل من المتعة والمعلومة في نفس الوقت. الهدف من هذه النشاطات هو تطوير مهارات القراءة والكتاب الطوعيين.

فيما يلي أقسام تناقش كيفية استخدام مراكز التعلم لتطوير مهارات القراءة والكتاب الطوعيين. وقد بينت الأبحاث أن معدل القراءات الحرة التي قام بها الطلاب، داخل وخارج المدرسة، ترتبط بشكل وثيق بالقراءة المنجزة (Anderson, Fielding & Wilson, 1988; Taylor, frye, & Maruyama, 1990). إذ أن الأطفال الذين يقرءون بشكل طوعي تنمو لديهم مواقف إيجابية طويلة المدى حيال القراءة.

فترات القراءة والكتابة المستقلة

كما ناقشنا في بداية هذا الكتاب، فإن العوامل التي تحفز الأطفال تتضمن القدرة على الاختيار، والمشاركة الاجتماعية، والتحدي والنجاح. يمكن أن يطبق الأساتذة هذه العوامل على الوضعيات التعليمية من خلال خلق مراكز تعلم في الصفوف توفر للأطفال فرصة اختيار النشاط، وتقديم نموذج طيب عن نشاطات التعلم التي يجد الأطفال متعة وتحدياً في المشاركة بها. بعد تصميم المحيط، المواد، والنشاطات، يحتاج الأطفال لوقت يتفحصون خلاله الكتب ويستفرون في الأدب بشكل مستقل خلال اليوم الدراسي. على أي حال، يجب توفير مساحات من الوقت للقراءة الطوعية والكتابة الطوعية في محيط يسمح بالتداخل الاجتماعي، مع نشاطات ينظر لها على أنها تؤدي للنجاح. في السابق، كانت هكذا فترات تسمى بفترة القراءة الصامتة.

وقد كان تعريف القراءة الصامتة كوقت هادئ للأطفال ينغمسون خلاله بالقراءة الصامتة. والقراءة الصامتة مهمة؛ فهي تسمح للأطفال بممارسة المهارات التي تعلمونها كما تسمح لهم بالتركيز على وفهم ما قد تمت قراءته. إذا كنا نتوقع من الأطفال أن يولوا اهتماماً بالقراءة فيحتاج الصفار منهم (وربما الأكبر سناً أيضاً) إلى خيارات أكثر ومرونة أكبر مما كانت توفره القراءة الصامتة. إن تخصيص فترات من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع لمدة 15-30 دقيقة للنظر في الكتب ومشاركة الأطفال في نشاطات أخرى مرتبطة بالأدب تسمح بالتنوع، والخيار الحر، والتداخل الاجتماعي، والمرونة، وهو ما يحتاجه الأطفال ليرغبوا في القراءة الطوعية. وقد دلت الدراسات أن الأطفال وعلى اختلاف مستويات قابلياتهم وقدراتهم كانوا يعملون سويّاً بنجاح خلال فترات القراءة والكتابة المستقلة. كما وجدت هذه الدراسات، أنه على الرغم من وجود خيارات متعددة، بما فيها الألواح المحسوسة، واسطوانات الأفلام، والقصص المسجلة، أن 70% من نشاطات القراءة الحرة المختارة من قبل الأطفال تتضمن قراءة الكتب. فإن الأدوات والخيارات الأخرى تجذب الأطفال إلى ركن الأدب الحر، إلا أنها تقود الأطفال إلى سلوك اختيار الكتب (Morrow & Weinstein, 1986).

تنظيم فترات للكتابة والقراءة المستقلة: فترة في مركز التعلم

في الصفوف حيث يصمم الأساتذة فترات لنشاطات تعلم اجتماعية جماعية، يخصص وقت من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع من 10-30 دقيقة. أثناء وقت مركز التعلم،

يتخذ الأطفال خيارات عما سيفعلونه ومع من يرغبون في العمل. ويظهر الشكل (3) بعض الإرشادات يتبعها الأطفال أثناء هذه الفترة. توضع في الصف وتتم مراجعتها قبل كل حصة.

شكل (3) : قواعد لاستخدام الأدوات أثناء وقت مركز التعلم

- 1- قرر مع من ستعمل أو إذا ما كنت ستعمل بمفردك.
- 2- اختر نشاطاً للقراءة أو الكتابة من مركز التعلم.
- 3- قم بنشاط واحد أو اثنين على الأكثر.
- 4- استخدم الأدوات داخل أو خارج مركز التعلم.
- 5- استعمل الأدوات بعناية.
- 6- تحدث بصوت منخفض: فالآخرون يعملون.
- 7- أعد الأدوات التي استخدمتها إلى أماكنها قبل استخدام غيرها.
- 8- جرب نشاطات لم تجربها في السابق.
- 9- حاول أن تعمل مع أفراد لم يسبق لك أن عملت معهم.
- 10- استعد لمشاركة الصف بالنشاطات المنجزة.
- 11- سجل المهام المنجزة.
- 12- حافظ على مركز التعلم نظيفاً ومنظماً.

بالإضافة إلى قواعد استخدام الأدوات، يتعلم الأطفال مهارات مشاركة يتدربون عليها وتوضع كما يظهرها الشكل (4). وهي تتضمن أشياء مساعدة تقال وتعمل في كل من أوقات مراكز التعلم (Morrow, 1997).

يمكن أن تركز الفترات المخصصة للقراءة والكتابة المستقلة على موضوع منطقة المحتوى أو مهارة تعلم معينة للتدرب عليها. فإذا ما كان الأطفال يتعلمون عن الحيوانات، مثلاً، يمكنهم تركيز نشاطات قراءاتهم وكتاباتهم على هذا الموضوع بعينه. وبالمثل، إذا كان المدرس يعرض رسامين، يمكن أن يفكر الأطفال بتشابه واختلاف الأساليب التي تميز صور الكتاب الذي يقرءونه (Morrow, Pressley, Smith, & Smith, 1997).

شكل (4): قواعد للتشارك في المجموعات أثناء وقت مركز التعلم

أشياء تقوم بها وتساعدك أثناء العمل مع مجموعات:

- اختر قائداً يساعد المجموعة على البدء.
- أعط كل طفل عملاً يقوم به.
- تشارك بالأدوات وخذ دورك بالحديث.
- أصغ إلى أصدقائك عندما يتحدثون.
- ابق مع مجموعتك.

أشياء تقولها وتساعدك أثناء العمل مع مجموعات:

- هل أستطيع مساعدتك؟
- يعجبني عملك.
- لقد أنجزت عملاً رائعاً.

تفقد عملك:

- هل قلت أشياء تساعد؟
- هل ساعدتم بعضكم بعضاً.
- هل تشاركتم بالأدوات وأخذتم أدواركم بالحديث؟
- هل كان لديكم جميعاً مهمات تقومون بها؟
- هل أحسنتم إنجاز مهماتكم؟
- كيف يمكننا تحسين أدائنا في المرة القادمة؟

عندما بدأ العمل بأوقات مركز التعلم، فضل بعض الأساتذة ضم الأطفال في مجموعات، وتحديد النشاط الذي يرغبون المشاركة به، إضافة إلى تعيين قائد للمجموعة لتنظيم المشروع. كما أن أساتذة آخرين كانوا يفضلون ترك حرية اختيار النشاطات والمجموعات للأطفال قبل بدء الحصة. وكنتيجة للمشاركة ضمن المجموعات المختارة ومع المهام المحددة، كان الأطفال بطبيعة الحال قادرين على اتخاذ قرارات حول ما يريدون القيام به. يختار الأطفال أطفالا آخرين يتشاركون معهم، كما يختارون قادة مجموعاتهم، والمهام التي سيعملون عليها. لمساعدة الأطفال على اختيار النشاطات، هناك لائحة بالأمور المراد القيام بها أثناء فترة مركز التعلم، تعلق وتراجع، كما يبين الشكل (5) تعلق أيضاً البطاقات التي تشرح كيفية استخدام كل نشاط (أنظر الشكل 6).

شكل (5): أشياء تقوم بها أثناء فترة مركز التعلم

- 1- اقرأ أو أنظر إلى الكتاب، أو المجلة، أو الجريدة.
- 2- اقرأ لصديقك أو تشاركنا نفس الكتاب.
- 3- أصنع لمن يقرأ لك.
- 4- أصنع إلى قصة مسجلة واتبع الكلمات في الخانة.
- 5- استخدم اللوح المحسوس في كتاب قصصي أو شخصيات محسوسة.
- 6- استخدم نفس الفيلم مع الكتاب المماثل له.
- 7- اكتب قصة.
- 8- ارسم صورة عن قصة قرأتها.
- 9- اصنع كتاباً من قصة كتبتها.
- 10- اصنع قصة محسوسة لكتاب قرأته أو قصة كتبتها.
- 11- اكتب عرضاً للدمى ومثلها مع أصدقائك.
- 12- اصنع قصة مسجلة عن كتاب قرأته أو قصة كتبتها.
- 13- افحص الكتب التي ستأخذها إلى المنزل لقراءتها.
- 14- استخدم بطاقات لنشاطات مع إرشادات للمهمة التي اخترتها.

شكل (6): بطاقة النشاط

أرو قصة مستخدماً اللوح المحسوس:

- 1- اختر قائداً لمجموعتك.
- 2- اختر كتاباً والشخصيات المحسوسة الملائمة لها.
- 3- قرر من سيقراً أو يروي القصة، ومن سيستخدم الشخصيات المحسوسة.
- 4- خذ أدواراً في القراءة ووضع الشخصيات المحسوسة على اللوح.
- 5- كن مستعداً لعرض القصة على الصف.
- 6- سجل النشاط على ملصق (أنظر الرسم 7.6 كمثال على الملصق).
- 7- تحقق من عملك:

كم كانت القصة المعروضة جيدة ؟

كم كان عمل المجموعة جيداً مع بعضهم البعض.

بالنسبة للأطفال الذين يبدؤون لتوهم بالقراءة، غالباً ما يدخل الأساتذة صوراً تمثل نشاطات تساعد على قواعد القراءة وأدوار حول بطاقات النشاط. مع ذلك، من المهم بالنسبة للأساتذة أن يقوموا بمراجعة هذه اللوائح، فيتعلم حينها الأطفال ما يقولون ويبدءون بقراءة ذلك.

هدف وقت مركز التعلم هو يقرأ الأطفال ويكتبوا بشكل مستقل عن المدرس وفي بيئة اجتماعية. في وقت سابق من البرنامج، لا يثبت معظم الأطفال على مهمة معينة بذاتها لوقت طويل، بل ينتقلون من نشاط إلى آخر. وفي غضون أسابيع، يثبت معظمهم في نشاط واحد أو نشاطين طوال الفترة المخصصة لذلك.

يمضي الأطفال وقتاً طويلاً على مشاريع خلال أوقات مركز التعلم، وبعضهم يستغرق أياماً أو أسابيع في هذه المشاريع. وعندما تنتهي الفترة المخصصة ولا ينفذ طفل ما المهمة الموكلة إليه، يخصص مكان للمشاريع غير المنجزة ويعمل عليها الطفل في الفترة التالية. في نهاية كل فترة من فترات مركز التعلم يقوم الطفل بملء ملصق ليعرض ما حدث خلال هذه الفترة. (شكل 7). من الأمور التي تساعد المدرسين المشاركة بالأدوات، والكتب من صفوف أخرى للاستفادة من المزيد من الأدوات: تحضير قصص مسجلة، قصص محسوسة، وأسطوانات أفلام لاستخدامها في مركز الإصغاء. ويمكنهم تأليف قصص نموذجية يصيغونها في صورة كتب لمكتبة الصف. فالمشاركة في هذه النشاطات تزيد الإحساس بالملكية واحترام الركن (Morrow, 1997).

شكل (7): نموذج الملصق

الملصق: ضع دائرة، أو رسماً، أو اكتب عما قمت به خلال وقت مركز التعلم:

الاسم _____

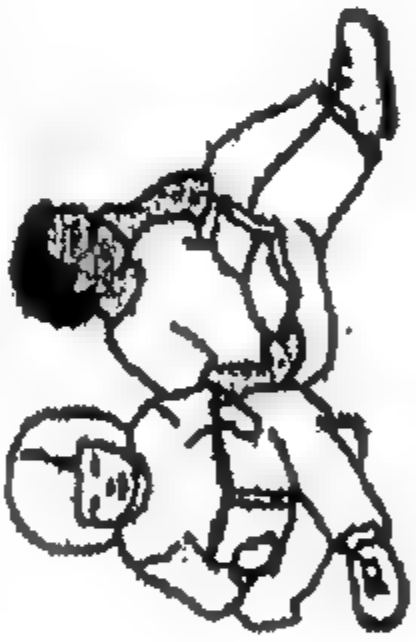
النشاط _____

التاريخ _____

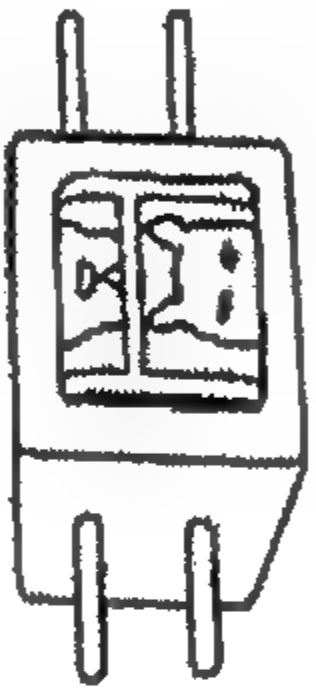
أخبرته عن فلماً



قرأت لصديقي



قرأت بمفردي



أصغيت لقصة مسجلة



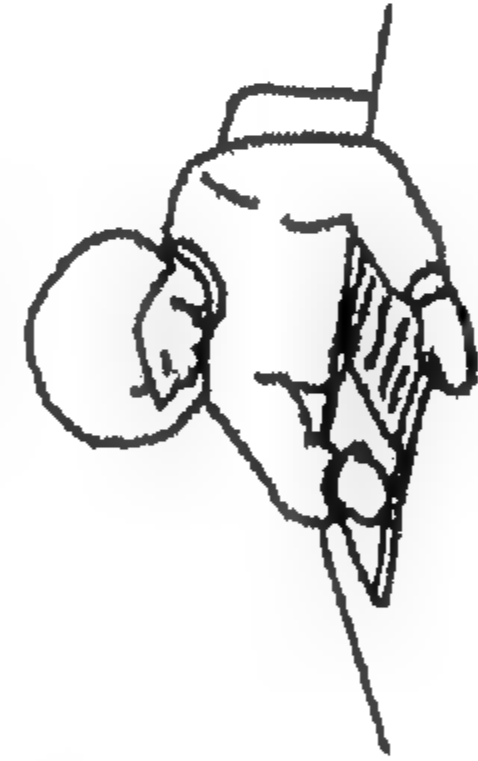
أخبرته عن قصة

محسوسة



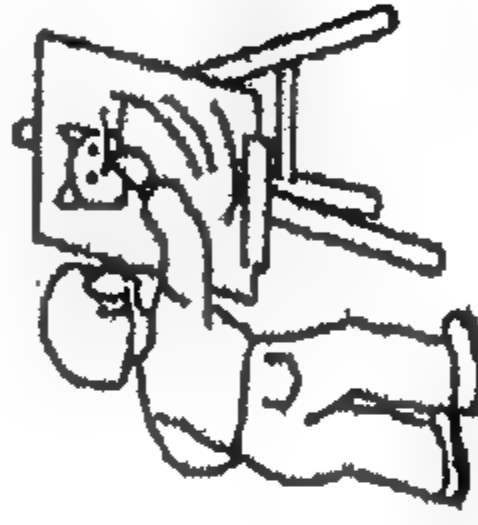
كتبت

قصة



صنعت قصة محسوسة،

فيلماً ، أو رسماً



أشياء

أخرى

اكتب أو ارسم ما قمت به:

Source: Adapted form: L. M. Morrow, 1997. In The literacy Center. Contexts for Reading and Writing. York, Me: Stenhouse

دور المدرس في الوقت المخصص لمركز التعلم

إلى جانب إعداد البيئة ونماذج نشاطات التعلم، يلعب المدرس أيضاً دوراً هاماً أثناء الوقت المخصص للمركز. إذ يتداخل المدرسون مع الطلاب بالطرق التالية: (1) تسهيل النشاطات أو المساعدة على انطلاقها، (2) تسجيل سلوكيات نشاطات التعلم عند الحاجة لنماذج، (3) مشاركة نشاطات الأطفال، و (4) إعطاء النموذج الطيب للقراءة والكتابة الممتعين. إن الهدف من هذا الوقت، على أي حال، هو أن يتعلم الأطفال توجيه أنفسهم بأنفسهم ضمن النشاطات المنتقاة.

إن الجهود المبذولة لمساعدة الأطفال على الاستقلالية في أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم سيستفاد منها بأقصى درجة عندما يعمل الأساتذة مع مجموعات صغيرة من أجل منهج القراءة الموجه. فخلال هذا المنهج، يكون أغلب الأطفال، مدمجين بالعمل مع الأستاذ، ويحتاجون لهذا الاندماج بشكل منتج في نشاطات التعلم المستقلة. إن أدوات المركز المستخدمة مع المجموعة الصغيرة في منهج القراءة الموجه قد تحتاج لأن تكون أكثر هدوءاً ومركزة أكثر على المهارات خلال الوقت المخصص لمركز التعلم، إلا أن شكل العمل الأحادي يكون بالشروط الأنفة الذكر. وهذا أمر ضروري لما يجب إنجازه خلال حصة تعليم فنون اللغة.

التعليم المتطور للمهارات خلال فترة مركز التعلم

إن المعلومات المتجمعة من أبحاث مختلفة عن الطلاب الذين شاركوا في فترات القراءة والكتابة المستقلة أظهرت العديد من نشاطات التعلم التي تنتج أثناء هذه الفترة (Morrow, Sharkey, & Firestone, 1994). لقد كانت هذه النشاطات ذات توجيه ذاتي ومؤثرة لدى الأطفال في صنع قراراتهم عن نوع العمل الذي سيقومون به وكيفية قيامهم به من خلال خططهم. إذ يقرأ الأطفال الكتب ويكتبون القصص كما يشاركون أيضاً في مشاريع نشطة يدوية، مثل صنع عروضات دمي لقطع كانوا قد كتبوها أو قرؤوها. وقد تمت كل النشاطات ضمن مجموعات من اثنين إلى خمس طلاب، وكانت تتطلب تعاوناً وزمالة. كانت المجموعات مؤلفة من جنس واحد أو الجنسين معاً، وكانت هناك صداقة تجمع بينهم. تولى الأطفال مسألة تعلمهم وبرهنوا عن استخدام القراءة الشفهية، والقراءة الصامتة، والكتابة، أثناء تبيانهم لتطور الفهم لديهم في مسألة التعلم وبطرق مختلفة.

تعرض فترة التعلم الأطفال للقراءة والكتابة بأشكال مختلفة، وتوفر لهم الفرصة لانتقاء خيار من هذه الخيارات. وهي مقاربة إيجابية باتجاه حث الاهتمام على القراءة والكتابة، كما أنه وقت للتدرب على وتعلم المهارات. وكما ذكر آنفاً، يمكن تعليم ذلك بشكل مختلف عن القراءة الصامتة، وما سماه البعض ورشة عمل القراءة والكتابة. إذ أنه من عناصر الاختيار، هناك مستوى خاص بكل فرد: موهوب، متوسط، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. إذ يعمل الأطفال من وضعيات اجتماعية مختلفة مع بعضهم البعض، ويتشاركون اهتمامات مماثلة. كما أن الأطفال الذين يتحدثون لغات أخرى هم موضع ترحيب كإعطاء أدوار في هذه المجموعات في عروضات الدمى والقصص المحسوسة، كما يأخذون أدواراً يستطيعون من خلالها الإحساس بالمشاركة.

إنني أعمل بشكل مستمر مع الأساتذة من أجل تطبيق البرامج معهم بشكل مماثل للبرامج الموصوفة هنا. أقوم بزيارة الصفوف بشكل دوري. كما كنت أعمل مع السيدة جاكوبز (Jacobs) التي تدرّس الصف الثاني ابتدائي في مدرسة الولاية، عملت معها طوال العام الدراسي. قمت بزيارة صفها في آخر يوم دراسي لتوديع الأطفال. كنت والسيدة جاكوبز نتشاطر الإحساس بالفخر عندما كنا نراقب الأطفال في آخر إنجازاتهم لتلك السنة الدراسية. شاهدنا بعض الأطفال يقفزون على السجاد أو يستلقون على الأرائك في مركز التعلم مع كتب في أيديهم اختاروها بأنفسهم. كان لويس وريمون منحشران في كرسي هزاز، وتشارك في هذه القراءة كتاب واحد. أما مارسيل، وباتريك وروزينجيلا (Marcel, Patrick, and Roseangela) فكانا متوقعان تحت أحد الأرفف "منطقة خاصة" مليئة بالحيوانات المحشوة. وكانوا يأخذون أدواراً في القراءة.

كانت تيشا وتيفاني (Tessa and Tiffany) على الأرض مع لوح محسوس، وشخصيات مقصوصة من قصة "صبي كعكة الزنجبيل"، كانوا يقرؤون القصة ويتداولون الشخصيات. "اركض، اركض بأقصى سرعتك! لا تستطيع النيل مني، فأنا رجل كعكة الزنجبيل!".

أربع أطفال كانوا يستمعون إلى شرائط من خلال سماعات الأذن، كانت الشرائط لموريس سانداك بيبير (Maurice Sendak's Pierre) (1962)، كان كل منهم يحمل نسخة من الكتاب ويقرأ مع القارئ في الشريط المسجل، "لا آبه، لا آبه". أما ياسين وشواني (Yassin and Shawni) فكانا بصدد كتابة قصة معاً ويتبادلان الأفكار سوياً.

كان مع تايرون (Tyrone) كتاب كبير وزع منه عدة نسخ على أطفال آخرين عن نفس النسخة لكن بحروف أصغر قليلاً. كان يلعب دور الأستاذ، يقرأ للآخرين، ويتوقف أحياناً ليسأل من يحب أن يقرأ الآن.

سأل ليون (Leon) تامايكا (Tamaika) إذا ما كنت ترغب بسماع قصة، كان قد كتبها. وافقت على ذلك وقرأها لها. وعندما انتهى من القراءة، اقترحت عليه أن يمثل قصة ليون مع دمي، وقاما بذلك فعلاً. خلال التمثيل، تصرف ليون كمخرج المسرحية. فقد كان يعلم قصته جيداً ويعرف أدوار شخصياته وأراد أن تتحرك هذه الشخصيات بطرق تظهر مقصده.

الكثير من المعلومات المناقشة هنا تمثل نتائج الأطفال التي تتضمن ملاحظة الصف والتداخل في صفوف الحضانة وحتى الصف الثاني ابتدائي. وقد شارك الأطفال في هذه الصفوف في برامج تعليمية تتضمن نشاطات تم وصفها في هذا الكتاب. وقد حقق هؤلاء الأطفال نتائج عالية في امتحانات فهم النصوص المقروءة، والقدرة على إعادة سرد القصص وكتابتها، والقدرة على خلق قصص نموذجية شفوية ومكتوبة من خلال إدخال عناصر الرواية التي تملئها بنية القصة أكثر من الطلاب الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج. كما أظهر الطلاب في الصفوف العلاجية تحسناً ملحوظاً في استخدام التعقيدات اللغوية والمفردات المعقدة (Morrow, 1990, 1992; Morrow, O'Connor, & Smith, 1990).

كما أجريت مقابلات مع الأساتذة والأطفال لتحديد مواقفهم حيال الوقت المخصص لمركز التعلم، وحيال البرنامج بشكل عام. وقد علّق الأساتذة أن الأطفال قد أحبوا مركز التعلم تحديداً إذ كانوا قادرين على:

- اختيار نشاطات يرغبون القيام بها.
- اختيار الكتب التي يودون قراءتها.
- اختيار لأن يعملوا بمفردهم أو مع زميل.
- اختيار أدوات يدوية الإجراء مثل الدمى واسطوانات الأفلام.

كما ذكر الأساتذة أن الأطفال كانوا يستمتعون بوقت مركز التعلم لأن الكل كان يشارك في أنشطته، كما واجهتهم بعض المشاكل المتعلقة بالنظام.

نوه الأساتذة بالأشياء التي تعلمها الأطفال والتي كانت:

- العمل مع الآخرين والتعاون مع بعضهم بعضاً.

- كانوا مستقلين ويتخذوا قرارات.
 - أحسوا ببناء القصة من القصص التي أصغوا إليها وقرئت لهم، قدرة أكثر على فهم النصوص، وتطور المفردات لديهم.
 - تقدير الكتب والتعرف إلى أنواع مختلفة من أدب الأطفال.
 - المعرفة بأسماء المؤلفين والرسامين، وزيادة المعلومات العامة من كمية القراءات التي تعرضوا لها.
 - أن زملاءهم يمكنهم أن يدرسوهم وكانوا يرغبون فعلاً بذلك.
 - الرغبة في القراءة والكتابة.
- من خلال مشاركتهم في هذا البرنامج، قال الأساتذة أنهم تعلموا ما يلي:
- أن البيئة الاجتماعية العائلية التي تخلقها القراءة والكتابة المستقلة تؤدي للتعلم.
 - أن الأطفال قادرين على نشاطات القراءة والكتابة المستقلة بطريقة جماعية ومتعاونة، كما أنهم تعلموا من بعضهم بعضاً.
 - أنه عند وجود اختيار لنشاط ما وبمشاركة زميل يمكن العمل معه، يختار الأطفال - وعلى اختلاف مستويات قابلياتهم وقدراتهم، يختارون العمل مع الآخرين.
 - أن هناك خصوصية لكل فرد - فالأطفال المتقدمون في القراءة والأقل تقدماً - متساوون في هذا البرنامج.
 - جعلني هذا البرنامج أكثر مرونة وعفوية، كما جعلني متعلماً أكثر من كوني أستاذاً.
 - أن الأطفال الذين لم يكونوا على استعداد للمشاركة في القراءة والكتابة، تمكنوا من ذلك أثناء الوقت المخصص لمركز التعلم. وأظن أن السبب أنهم هم الذين يقررون نوع العمل الذي سيقومون به.
- أثناء مقابلات الطلاب، سئل الأطفال ماذا تعلموا في برنامج مركز التعلم، وكانت إجاباتهم:
- تعلمنا أن القراءة يمكن أن تكون أمراً ممتعاً.
 - وقرأنا وكتبنا بشكل أفضل لأننا نقرأ كثيراً ونقرأ كتباً حقيقية.
 - وتعلمنا أن تفهم ما تقرأه كما تعلمنا الكثير من الكلمات الجديدة.

- تعلمنا أن نقرأ جيداً إذا لم تكن القراءة فعلاً جيدة، لأن الأطفال الذين يجيدون القراءة يمكن أن يساعدوا غيرهم.
- تعرفنا إلى مؤلفين ورسامين وأناس مثلنا فتظن حينها أنه يمكن أن تصبح منهم.
- ما الذي يعجبك في البرنامج الأدبي؟
- تجعلك ترغب بالقراءة والكتابة؛ فهو أمر ممتع وتشعرك بالسعادة.
- يمكنك أن تختار ما تريد قراءته، سواء كتب كبيرة أو كتب صغيرة، أو حتى كتب سهلة أو كتب صعبة.
- يمكنك أن تكتب قصصاً.
- يمكنك صنع قصص محسوسة؛ أو قصص مسجلة، أو قصص عن طباشير متكلمة؛ أو قصص شرائط أفلام؛ وكلها أمور ممتعة، كما يرافقها دائماً كتب خاصة بها.
- في الوقت المخصص لمركز التعلم، تقرأ المدرسة لك، وهو ما لا تفعله في حصص القراءة العادية.
- أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم، نتحدث المدرسة معكم كل على حده كصديقة؛ في الحصة العادية نتحدث مع الجميع (Morrow, 1992).

وقد كان واضحاً عند التحدث مع المدرسين، أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد حضروا هذا البرنامج. وقد وصفت السيدة نيتو (Nitto) حادثاً يتعلق بطفلة كانت تذهب إلى غرفة الملجأ يومياً لأن قدرتها على القراءة كانت ضعيفة جداً. تبعاً لما قالته السيدة نيتو، لم تقرأ شارلين (Charlene) أبداً بصوت عال. وفي أحد الأيام، لاحظت السيدة نيتو أنها كانت تقرأ بصوت عال لدمية فأرة وهي تجلس في الكرسي الهزاز. عرضت السيدة نيتو خدماتها بشكل إيجابي، واستمرت القراءة بصوت عال خلال حصص القراءة والكتابة المستقلة.

أما السيد أبر (Aber) فقد وصف موقفاً آخراً مع طفلة ثنائية اللغة كانت قدرتها في اللغة الإنجليزية محدودة. ولم تكن هذه الطفلة تتقوه بكلمة واحدة في الصف. وخلال إحدى حصص القراءة والكتابة المستقلة، لاحظ السيد أبر تاشا (Tasha) وهي تتصرف كمدرسة مع مجموعة من الأطفال نظمتها بنفسها. وطلبت من كل واحد منهم أن يقرأ على انفراد.

أما مارسيل فكان طفلاً موهوباً في الصف ولكن إنجازاته كانت قليلة. وكان منزوياً

بمفرده معظم الأوقات. بعد شهرين من حضوره لحصص القراءة والكتابة المستقلة، أصبح قادراً على مشاركة زملائه في نشاطاتهم التعليمية. وأول مرة لاحظته فيها مع الآخرين، كان يقرأ الجريدة ويتحقق من الطقس في أرجاء أخرى من البلد.

طلب باتريك (Parick) من مارسيل أن ينظر إلى الجريدة بدوره. وكان باتريك مستمتعاً بذلك، ثم انضم إليهما دايفيد (David). قرأ الثلاثة معاً وتناقشوا في برودة وحرارة الطقس في فلوريدا، وغيرها.

كانت هناك الكثير من الحكايات المتأتية من مركز التعلم، تصف كيف استطاع الأطفال أن يجدوا طريقهم للمشاركة بالرغم من بعض المشاكل المحددة. وقد علق أحد الأساتذة، "بدا وكأن كل طفل من الأطفال كان يجد ما يقوم به خلال القراءة المستقلة والكتابة المستقلة، ويقوم به بشكل جيد". كما كانت الفترة المخصصة لمركز التعلم وقتاً ممتازاً لدعوة الآباء للمشاركة بالنشاطات. كنا ندعو الآباء باستمرار وكانوا بدورهم مشاركين نشطين.

إن التوجيهات الموجودة في هذا الكتاب لتطوير مواقف إيجابية حيال القراءة، تجسد مقاربة هوليداواي (Holdaway) (1979) التطورية للتعلم. فهذه المقاربة تلقي الضوء على قليل من التعليم كثير من التعلم، وتعلم ذلك بشكل موجه ذاتياً أكثر من توجيه البالغين للأطفال. والاقتراح المقدم هنا هو أن يوفر المدرس بيئة غنية بالأدوات والنشاطات التي يختار الأطفال من بينها ما يريد، بالإضافة إلى المضمون الاجتماعي الذي ينخرط فيه الأطفال بشكل نشط مع زملائهم، ومدرسيهم، ومع هذا الأدوات كذلك. كما يجب أن تكون هذه البيئة تنافسية أكثر منها تعليمية، وتقدم أمثلة حية عن مهارات القراءة بشكل عملي. ويقدم الأساتذة أنفسهم كنماذج منغمسة في نشاطات التعلم. إذ يشكلون بذلك مصادر دعم وتعزيز إيجابي للسلوكيات الملائمة لدى الأطفال. ومن خلال نشاطات تعلم منظمة باستمرار ومع توفر مراكز تعلم مريحة وجذابة، مليئة بالكتب والأدوات التي تخلق الاهتمام والمشاركة النشطة، يربط الأطفال عمليتي القراءة والكتابة بالمتعة كما يطورون تقديرهم للكتب. إن منح الأطفال وقتاً لاستخدام مركز التعلم والمشاركة في نشاطات القراءة والكتابة المستقلة، يدعم اكتسابهم للمهارات من خلال تدريبات مشوقة، ممتعة، ومختارة بشكل ذاتي. إن نتاج كل ذلك ليس فقط أطفالاً تعلموا القراءة والكتابة فقط، بل أطفالاً يختارون وعن طيب خاطر أن يقرؤوا ويكتبوا.

تقييم القراءة والكتابة المستقلة خلال الفترة المخصصة لمركز التعلم

يجب إجراء تقييم للنجاح الذي أصابه البرنامج الذي يجسد وضعيات مادية واجتماعية لتعلم القراءة والكتابة، بشكل دوري. في البرامج، لقد كان الأساتذة يناقشون عادة مواضيع متعلقة بالوقت المخصص لمركز التعلم، مثل مساعدة الأطفال الذين لم يختاروا مهمات، وتشجيع مختلف الأطفال على العمل الجماعي، مساعدة الأطفال على اختبار نشاطات مختلفة، ومنح كل طفل بدوره دور قائد المجموعة لفترة معينة. فهذا يساعد الأساتذة على تقييم البرنامج ويبني ثقتهم بأنفسهم وثقتهم بمستوى المهارات على حد سواء.

يراقب الأساتذة صفوفهم أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم، لملاحظة أي الأطفال كان يقوم بمهمة ما، وأي الأطفال يحتاجون مساعدة للبدء، وأي النشاطات اختار الأطفال المشاركة بها. كما يقومون بين فترة وأخرى تغييرات في إدارة الوقت المخصص لمركز التعلم لتعزيز ودعم الإنتاجية.

كان الأساتذة يدونون حكايات ونوادر عن النشاطات، كما يجمعون نماذج كتابية. كانوا يسجلون شرائط سمعية صوتية للمجموعات عن العمل وعن مستوى أداء المهمات المنجزة. كان الأطفال منهمكون في تقييم نشاطاتهم أثناء فترة مركز التعلم. كانوا يناقشون شكل تعاونهم ونوعية مهماتهم المنجزة. أثناء عرض النشاطات المنجزة، يقدم الزملاء انتقادات بناءة. وقد سئل الأطفال عن اقتراحاتهم لتحسين البرنامج وتحديد الأدوات والكتب التي يرغبون في إضافتها إلى المركز.

كما كان يتناقشون في تصاميم مركز التعلم وكيف يمكن تحسين هذه التصاميم في سبيل زيادة إنتاجية الأطفال. كان الأساتذة يحركون مركزاً من منطقة إلى أخرى ضمن الصف، حيث وجدوا مساحة أكبر وأكثر إشراقاً وهدوءاً. كما أضافوا كتباً وأدوات يدوية لزيادة فرص الأطفال في الاختيار. إن نموذج تقييم زاوية التعلم أدناه توفر سبيلاً لتقييم أدوات مركز التعلم المتوفرة حالياً وتلك التي يحتاج إليها المركز.

نموذج تقييم زاوية التعلم

لا	نعم	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. يشارك الأطفال في بعض مراحل تصميم زاوية التعلم (يطورون قواعد، ويختارون اسماً للمنطقة المخصصة، ويطورون الأدوات المساعدة، الخ...)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. تتواجد الزاوية في قسم هادئ من الغرفة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. أن تكون الغرفة مريحة وسهلة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. أن يكون جزء من المنطقة منفصلاً عن باقي الغرفة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. أن تتوفر أرفف للكتب من أجل تخزينها مع ملصقات مواجهة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. أن يكون هناك نظام أرشيف لأرفف الكتب (مثل لون يخبر بالموضوع)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. توفر أرفف كتب مواجهة للكتب الجديدة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. توفر من 5 إلى 8 كتب لكل طفل.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. توفر العديد من الكتب التي تمثل من 3 أو 4 مستويات مختلفة من الأنواع التالية: (أ) كتب مصورة، (ب) كتب قصصية مصورة، (ج) الأدب التقليدي، (د) الشعر، (هـ) الأدب الواقعي، (و) كتب المعلوماتية، (ز) السير الذاتية، (ح) الروايات، (ط) كتب سهلة القراءة، (ي) كتب ترفيهية ونكات، (ك) كتب متسلسلة، (ل) كتب عن النسيج، (م) كتب مرتبطة ببرامج تلفزيونية، (ن) المنشورات، (س) الجرائد، (ش) المجلات.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. توزع الكتب الجديدة كل أسبوعين.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. توفر نظام دخول/خروج الكتب ليتحقق الأطفال يومياً من الكتب.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. توفر سجادة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. وسائل مرمية في كل مكان.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. توفر كرسي هزاز.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. توفر سماعات وقصص مسجلة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. ملصقات عن القراءة (بوسترات).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. توفر حيوانات محشوة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. تسمى الزاوية باسم اختاره طلاب الصف.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. توافر لوح محسوس وشخصيات محسوسة مع الكتب المرتبطة بها.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. توفر شرائط أفلام مع الكتب المطابقة لها.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. توفر أدوات للقصص المكتوبة وجعلها في كتاب.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. توافر ركن خاص ضمن الزاوية التي يزحف إليها الطفل بغرض القراءة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. وجود نظام أرشيفي لكل طفل ليعرف الكتب التي قرأها.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. تشغل الزاوية حوالي 10% من مساحة الصف حيث يجلس من 5 إلى 6 أطفال بسهولة وراحة.

تقييم مواقف الأطفال حيال الكتب

الطريقة الفعالة أكثر لتقييم موقف الأطفال حيال الكتب، هي الملاحظة المباشرة لسلوكهم أثناء إصغائهم للقصص، وأثناء القراءة، أو أثناء النظر بشكل مستقل إلى الكتب. ما مدى الانتباه الذي يعطيه الأطفال للكتب التي يقرؤونها أو التي ينظرون إليها؟ هل يتصفحون الصفحات بسرعة؟ هل ينتبهون للطباعة أو الصور؟ هل يدرسون النص بصمت، وهم يتطلعون بثبات إلى الطباعة والرسومات (Martinez & Teale, 1988)؟ يجب كذلك أن تدونوا ما هي إمكانية أن يختار الأطفال الكتب في وجود خيارات أخرى. في مقابلات ظرفية مع الطلاب، وسألهم عن أكثر ما يحبون القيام به في المدرسة أو في البيت قد يظهر اهتماماً في القراءة. أثناء الاجتماعات، أسأل الآباء إذا ما كان أبنائهم يتطلعون عن طيب خاطر بالكتب، أو يلقون انتباهاً لما يقرأ لهم. وفي نفس الوقت، أسأل الآباء كم يقرءون لأطفالهم. اجمع الوقائع عن البيئة المنزلية للتعليم والتي تساعد على فهم موقف الطفل من الكتب.

توفر الصفحتين 241 و 242 لائحة تحقق لتقييم مواقف الأطفال حيال القراءة والكتابة، إضافة إلى مقابلة تحفيزية من أجل ملف الأدوات التقييمية للطفل (الشكل 8). فهي أدوات مساعدة تخص اهتمام الأطفال بالقراءة والكتابة.

✓لائحة التحقق: تقييم المواقف حيال القراءة والكتابة وحجم القراءة
الطوعية والكتابة الطوعية

اسم الطفل _____ التاريخ _____

دائمًا	أحيانًا	أبداً	تعليقات

ينظر إلى الكتب عن طيب خاطر أو يقرأ كتباً في المدرسة
يطلب أن يقرأ له
يصفي بانتباه عندما يقرأ له
يستجيب خلال مناقشات الكتب وي طرح أسئلة وتعليقات
على القصص التي قرئت له
يختار أن يأخذ الكتب معه ليقرأها في البيت
يكتب طوعياً في المنزل
يكتب طوعياً في المدرسة

تعليقات المدرس

شكل (8): المقابلة التحفيزية

الإرشادات: أخبر الطفل أنك ترغب بمعرفة المزيد عما يرغب الأطفال القيام به، وكيف يشعرون حيال القراءة والكتابة. اطرح كل سؤال أثناء المقابلة واقرأ خيارات الإجابات المختلفة.

كم عدد المرات التي ترغب فيها أن يقرأ المدرس للصف؟	(0) كل يوم	(1) تقريباً كل يوم	(2) ليس دائماً
هل تحب أن تقرأ الكتب بنفسك؟	(0) نعم	(1) لا بأس	(2) لا
ما أكثر ما ترغب به؟	(0) كتاباً جديداً	(1) لعبة جديدة	(2) ملابس جديدة
هل تخبر أصدقاءك عن الكتب أو القصص التي قرأتها؟	(0) كثيراً	(1) أحياناً	(2) أبداً
كيف تشعر عندما تقرأ لأحد بصوت عالٍ؟	(0) جيد	(1) لا بأس	(2) سيئ
هل تحب القراءة أثناء أوقات فراغك؟	(0) نعم	(1) لا بأس	(2) لا أقرأ في أوقات فراغي
إذا ما قدم لك أحدهم كتاباً كهديّة، كيف يكون شعورك؟	(0) سعيد	(1) لا بأس	(2) لا أكون سعيداً، خيبة أمل
هل تأخذ معك كتباً إلى البيت من المدرسة لتقرأها؟	(0) تقريباً كل يوم	(1) أحياناً	(2) ليس دائماً
أي نوع من القراء أنت؟	(0) إنني قارئ جيد	(1) لا بأس بي كقارئ	(2) لست قارئاً جيداً
تعلم القراءة هو:	(0) سهل	(1) صعب نوعاً ما	(2) صعب جداً
هل تحب أن تكتب؟	(0) أجل	(1) نوعاً ما	(2) أفضل القيام بشيء آخر
هل تكتب في أوقات فراغك؟	(0) كثيراً	(1) قليلاً	(2) أبداً
ما أكثر ما ترغب في قراءته؟	(0) الكتب والمجلات	(1) كتب مدرسية	(2) لا شيء

Source: Adapted from L.B. Gambrell. Me and My Reading Scale; 993. In The Impact of Running Start on the Reading Motivation of and Behavior of First Grade Children (Research Report). College Park: University of Maryland, National Reading Research Center.

أفكار من الصف إلى الصف

لقد صنعت التجربة التالية أثناء تدريسي لمجموعات أطفال من مستويات عمرية مختلفة. قد تجدون هذه الفكرة مفيدة في عملية تدريسيكم.

■ قصة اللوح المحسوس:

أردت أن أعرف طلابي على طريقة استخدام اللوح المحسوس كوسيلة لسرد قصص، وخلق قصصهم الخاصة بهم كذلك، مع شخصيات لتلك القصص. اخترت قصة يسهل تجسيدها وموضوع يثير نقاشات متبادلة، كما شجعت فرصة كتابة حلقات إضافية لتلك القصة. كان اسم القصة أرنب اسمه نات، رواية غير معروفة. كانت القصة عن "أرنب اسمه نات، رقيق للغاية كالهر، وقادر على تغيير لونه، بكل بساطة." هذا إيقاع مكرر في القصة. والأرنب في القصة أرنب رمادي اللون لا يحب لونه لأنه باهت. ولديه القدرة على تغيير لونه، ولكن في كل مرة يفعل ذلك، يدخل مغامرة غير ناجحة.

عندما عرفت الأطفال على هذه القصة، طلبت منهم أن يصنفوا إلى الألوان المختلفة التي يغيرها نات والمشاكل التي يواجهها كل مرة. ثم أخبرت القصة، مستخدماً شخصيات باني المختلفة الألوان على اللوح المحسوس للمساعدة. عند انتهاء القصة، ناقشنا نات وألوانه المتغيرة. كما ناقشنا نهاية القصة ومعانيها، محاولين ربط كل ذلك بتجارب الأطفال الشخصية. ناقشنا إذا ما رغبوا قط بأن يكونوا أشخاصاً آخرين غير ما هم عليه، وما السبب في ذلك، وهل سيكون ذلك أفضل.

بعد المناقشة، طلبت من الأطفال أن يفكروا بلون آخر يمكن أن يقتبسه نات مع مغامرة ملائمة لذلك اللون كقصة حقيقية. ثم طلبت منهم أن يكتبوا قصتهم ويرسموا ويلونوا أرنباً لإضافته إلى اللوح المحسوس لديهم.

ليندسي (Lindsey) ذات السبع سنوات كتبت التالي:

"أنا أرنب اسمي نات، رقيق مثل الهر، ويمكنني أن أغير لوني بسهولة." وفجأة أصبح نات أرنباً أحمر. أحمر مثل التفاحة، وأحمر مثل الكرز، وأحمر مثل سيارة الإطفاء. فجأة كانت مجموعة من النحل آتية. رأت نات باللون الأحمر واعتقدوا أنه تفاحة. وكان النحل يتوجه إلى حيث يجلس نات، كانوا يريدون أن يأكلوه. ثم رأى نات النحل. أخذ يركض ويركض والنحل في أثره. فقال لنفسه وهو يركض، "ليس

جيداً أن يكون لوني أحمر، ولكنني أرنب اسمه نات، رقيق كالهر، ويمكنني أن أغير لوني بكل بساطة".

حصل الأطفال في هذا النشاط، على فرصتهم للمشاركة في تجربة ممتعة مع الأدب. كانوا منهمكين بشكل نشط في المناقشة وفي خلق القصة، مستخدمين القصة النموذج. موضوع هذه القصة والذي يخص الصورة الذاتية للفرد هو عامل مهم من عوامل المناقشة التي تساعد الأطفال على فهم نقاط قوة بعضهم البعض، ونقاط ضعف بعضهم البعض، واحتياجات كل منهم الخاصة.

إن قصة "أرنب اسمه نات" ونموذج الأرنب (شكل 9) في يلي:

أرنب اسمه نات:

(قصة مستوحاة من رواية مجهولة).

(بعد سرد القصة، تمهل قليلاً ثم ضع أرنباً آخرّاً بلون مختلف على اللوح المحسوس وأعط اسماً لكل أرنب).

الأدوات

خمس شخصيات لأرانب مرسومة بشكل متطابق ولتكن حسب الألوان التالية: رمادي، أزرق، أخضر، أصفر، وبرتقالي. نموذج الأرنب موجود في نهاية القصة.

كان يا ما كان في قديم الزمان، كان هناك أرنب رمادي صغير اسمه نات. وفي أحد الأيام، نظر حوله وشاهد أن كل إخوته وأخواته، أقرباءه وأصدقاءه كانوا جميعهم من اللون الرمادي. ففكر أنه يرغب بأنه يود أن يكون مختلفاً عنهم. فقال:

أنا أرنب واسمي نات

رقيق كالهر

ويمكنني أن أغير لوني

بكل بساطة

وفجأة أصبح لون نات أزرقاً. كان أزرقاً كالسما، وأزرقاً كالبحر. كان أزرقاً مثل الشفق، وأزرقاً مثل الفجر. كان شعوراً جميلاً أن يكون أزرق اللون. فقرر أن يرى نفسه في البركة. أسرع إلى حافة البركة وتأمل انعكاس صورته في الماء. انحنى أكثر من اللازم، ثم.. غطس في البركة. كانت المياه عميقة ولم يكن يعرف السباحة. ارتعب من الخوف. فأسرع يطلب النجدة. سمعه أصدقاؤه، ولكن عندما جاؤوا إلى البركة كان أزرقاً تماماً مثل

الماء. ومن حسن الحظ، كانت هناك سلحفاة تسبح في الجوار، وساعدت بإيصال نات بأمان إلى الشاطئ. شكر نات السلحفاة. ثم قرر أنه لم يستمتع بأن يكون أزرق اللون. فقال لنفسه:

أنا أرنب واسمي نات
رقيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

هذه المرة، إلى أي الألوان غير لونه؟ أجل، كان اللون الأصفر - أصفر مثل الشمس، وأصفر مثل الترجس البري، أصفر كالكناري. وبدا اللون الأصفر لوناً سعيداً بالنسبة له. إنه فخور جداً بلونه الأصفر، ثم قرر أن يذهب في نزهة في الأدغال. ومن برايكم صادف في الأدغال؟ صادف قريبيه الأسد والنمر. نظر كل منهم إلى فرو نات الأصفر وقالوا، "ماذا تفعل في ذاك المعطف الأصفر؟ المفروض أننا الحيوانات الوحيدان الأصفران في الأدغال." وأخذوا يزمجران حتى أربعا نات فهرول مسرعاً إلى منزله. فقال:

أنا أرنب واسمي نات
رقيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

وهذه المرة، إلى أي الألوان غير لونه؟ أجل، إنه اللون الأخضر. كان أخضراً كالحشيش، وأخضراً كأوراق الشجر. كان أخضراً كالجندب، وأخضراً كالمرجة الخضراء. وبلونه الأخضر الجديد، ظن نات أنه سيثير حسد كل الأرانب الآخرين. وأراد أن يلعب مع أصدقائه الأرانب في المرج. وحيث أن لونه كان بلون المرج، لم يستطع أصدقائه رؤيته وهم يركضون فاصطدموا به وأوقعوه. هكذا لم يبق أمام الأرنب نات من يلعب معه عندما كان أخضراً اللون. أن يكون لونه أخضراً لم يكن أمراً ممتعاً بالنسبة له. فقال:

أنا أرنب واسمي نات
رقيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

كيف كان لونه حينها؟ صحيح، كان لونه برتقالياً. كان برتقالياً كالجزرة، وبرتقالياً مثل غياب الشمس، برتقالياً كاليقطين - كان أجمل الألوان على الإطلاق. قرر أن يخرج ويلعب مع كل إخوته وأخواته وأصدقائه. ولكن ماذا حدث برايكم؟ وعندما رآه أصدقائه، توقفوا جميعهم عن اللعب وأخذوا يضحكون، "ها، ها، من منكم سمع بأرنب

برتقالة؟" لم يرد أحد أن يلعب معه. ولم يعد يريد أن يكون برتقالي اللون أبداً. ولم يشأ أن يكون أرنباً أزرقاً لأنه لو وقع في البركة لن يراه أحد لينقذه. ولم يشأ أن يكون أصفر اللون بحيث يخيفه الأسد والنمر. ولم يشأ أن يكون أخضر اللون لأنه حينها سيكون بلون المرج الأخضر ولن يراه أصدقاؤه. لذا قال لنفسه:

أنا أرنب واسمي نات
رقيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

هل تعرفون اللون الذي اختاره هذه المرة؟ أجل، إنكم على حق. غير لونه للون الرمادي. والآن وحيث هو رمادي اللون فكل أصدقائه يريدون اللعب معه. لم يصرخ في وجهه أحد أو يسخر منه. كان رمادياً كالطر، رمادياً كالفيل، رمادياً كالصفصاف. شعر بالدفء والراحة وهو رمادي اللون. ومنذ ذاك الوقت، كان نات سعيداً دائماً بلونه الرمادي، وقرر أن أفضل ما تفعله هو أن تقبل بنفسك كما أنت.

■ موضوع الخرافة في فترة القراءة والكتابة المستقلة

تحدد السيدة مارتينيز مواضيع الفترات المخصصة للقراءة والكتابة المستقلة. وفيما يلي وصفاً لهذه المواضيع:

خلال عدة فترات من فترات مركز التعلم وعلى مدى عدة أيام، كان موضوع الصف الابتدائي الثاني لدي كتابة الأساطير. فقد كان هذا النشاط يوحى بخيارات للأساطير المقروءة. إذ يختار الطلاب شخصيات حيوانية بعينها ووضعيات معينة، ويكتبون إجابات للأسئلة التالية:

- 1- ما مشكلة إحدى الشخصيات؟
- 2- ماذا حدث؟
- 3- ما الدرس الذي تعلمته هذه الشخصية.

كان الطلاب يعملون في مجموعات ويكتبون أساطير نموذجية، تتضمن مغزى معين. منها: "فكر قبل أن تقدم على عمل ما"، "ليس مسلياً أن يترك المرء منزله"، و "لا تهرب أبداً". بعد درس مصغر عن الأساطير، تليه فرصة للإبداع والخلق أثناء حصص القراءة والكتابة المستقلة، كنت مندهشة من جودة فهم الطلاب لمفهوم الأسطورة وتجسيدهم لشخصياتها عن طريق حوار بينهم، والمغزى الذي كانت تتضمنه كتاباتهم. فخلال هذه الأوقات، كانت المجموعات تخطط، تكتب، ترسم، تبدع، وتنظم عروضات.

لدينا نظام "حميم" مع الصف الأول الابتدائي الذي تدرسه السيدة أوليري (O'Leary)، فهي تعطي الصفوف الفرصة للمشاركة في الخبرات الأدبية. وكان طلابي في السنة الثانية فخوريين جداً بتقديم أساطيرهم، التي كان يتلقاها طلاب الصف الأول بترحاب.

نشاطات وأسئلة

- 1- أجب على الأسئلة الموجهة في بداية هذا الكتاب. اختر مهارة تعلم تعلمها للأطفال بحيث تتناسب والصف الذي ينتمون إليه.
- 2- اختر مهارة تعلم تعلمها للأطفال بحيث تتناسب والصف الذي ينتمون إليه. اختر قطعة من أدب الأطفال التي تشكل مثلاً عن تلك المهارة واختر تقنية سرد قصة مبدعة تبدو مناسبة للقصة ولتلك المهارة. (مثلاً: شخصيات محسوسة، طباشير متكلمة، قصص صوتية). اخلق أدوات للقصة أخبر مجموعة الأطفال عنها أو زملاء لك. قيم أدائك تبعاً لمعيار سرد القصة الذي تمت مناقشته في هذا الكتاب، وكم كان تدريسك لهذه المهارة جيداً.
- 3- قيم مركز التعلم في صف حضانة ما قبل المدرسة. اسرد كل خصائص المركز التي تعكس المعيار الموصوف في هذا الكتاب، واسرد كذلك مواد أخرى يجب إضافتها.
- 4- راقب أحد صفوف الحضانة في ثلاث مناسبات مختلفة. اسرد كل نشاطات مركز التعلم التي يعمل عليها المدرس والتي تثق أنها تساهم في تطوير مواقف الأطفال الإيجابية حيال القراءة.
- 5- اكمل ملف التقييم الخاص بالطفل الذي اخترت تقييمه. اجمع ملاحظاتك عن هذا الطفل مستخدماً لائحة التحقق المفصلة في هذا الكتاب فيما يخص تقييم مواقفه أو مواقفه حيال القراءة والكتابة. قابل الطفل بالاستعانة بالمقابلة التحفيزية (رسم 8).
- 6- اكمل وحدة الفكرة التي بدأتها في الكتاب الرابع. اختر 3 أهداف لبناء مواقف إيجابية حيال القراءة والكتابة وصف ثلاث نشاطات مستخدماً الموضوع الذي سيلبي كل واحد من هذه الأهداف.

نشاطات دراسة الحالة

ارجع إلى قصة "أرنب اسمه نات". اشرح كيف تعزز هذه القصة اهتمام الطفل بالكتب وفق ما تراه. هل كان النشاط ملائماً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟ إذا كان الجواب نعم، كيف ذلك؟ وإذا كان لا، كيف يمكن للمدرس أن يجعله ملائماً؟ هل تعتمد المدرس إلى استخدام النشاط لبناء إدراك التنوع الثقافي؟ وكيف يمكن له ذلك؟ اكتب قائمة بأسماء الكتب التي تساعد على إيجاد الدافع لدى الأطفال للقراءة، آخذاً بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة والتنوع الثقافي.

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

إعادة سرد "كتاب القدم" للدكتور سيس

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

- * للمشاركة بإعادة تمثيل القصة من خلال عرض تزلج.
- * لتوسيع فهمهم لخصائص "كتاب القدم" المعاكسة.

المواد: نسخة عن النص، كاميرا وفيلم مرئي، دعائم (جوارب، زيّ المهرج، ماء، فوطة، ضمادات، قطّ محشو، خنزير غينيّ محشو، كرسيّ، سلّم، كرة)، أدوات لصنع البوسترات (أقلام عريضة، لوحة للبوسترات، أحرف معدنيّة).

النشاط:

- * اقرأ على الأطفال "كتاب القدم".
- * قم بإحصاء عدد الصور المختلفة التي سيكونوها بإخبارهم أن الصّور في الكتاب ستربط بالصّور الذين سيعيدون سنّها.
- * كلّ الأطفال بفتح صّفحات معيّنة. اجعلهم يعرضون الأفكار ويعدون قائمة بالدّعائم التي سيحتاجون لها.
- * اجعل الأطفال يصنعون بوسترات لصفحتهم باستخدام لوحة البوسترات، الأحرف المعدنيّة، وأقلام عريضة الخط. شدد على الكلمات المتناقضة في القصة.
- * صوّر الأطفال وهم يعرضون دعائمهم وبوستراتهم تماماً كما تقضي مهمتهم في الصفحات المكلفين بها في الكتاب.
- * اعرض القصة والأطفال يعيدون رواية كلّ صفحة وهي تبدو على الشّاشة. اجعل الأطفال يستخدمون نفقات صّوت مختلفة عند قراءتهم لعكس الكلمات.

المتغيرات:

- * ارفع الصور المنتجة عن اللوحات وضعها في طبعة للصف خاصة بكتاب القدم. ضع الكتاب في مكتبة صفك للأطفال لإعادة رواية القصة.
- * اصنع مجموعة من البطاقات تتضمن عكس الكلمات من كتاب القدم. اجعل الأطفال يطابقونها بعكس الكلمات لها. ضمّن المجموعات بطاقات فارغة يسجل عليها الأطفال كلماتهم المعاكسة والخاصة. ويمكن أن توضع هذه الكلمات في كتاب للصف للكلمات المعاكسة مع تمثيل الصف لكتاب القدم.

إعادة سرد قصة اليرقة الجائعة جدًا لإيريك كارل

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

- * لإعادة سرد القصة بالترتيب التسلسلي.
- * للتعرف على أيام الأسبوع وكلمات العدد "واحد" وحتى "خمسة" (بالأحرف).
- * لفهم متزايد لدورة حياة الفراشة.

المواد: نسخة عن النص، أوراق لوحات تابعة للدعائم: تفاحة واحدة، كمثرى، ثلاث برقوقات، أربع حبات فراولة، خمس برتقالات، ورقة نبات واحدة، تشكيلة من الطعام غير الصحي، شرنقة وأجنحة الفراشة. ضع قطعة شريط مغناطيسي على ظهر كل دعامة (في معظم الحالات، ستلصق هذه الدعائم على سبورة صفك. وإذا لم يكن كذلك، جرب غطاء موقد معدن، فهذا سينجح بشكل عظيم!)، وتكتب أيام الأسبوع وكلمات الأعداد من واحد إلى خمسة على بطاقات الفهرس.

النشاط:

- * حدثهم عن القصة باستخدام الدعائم. ادع الأطفال للانضمام إليك في عملية القص بالتشديد على نمط القصة وتشجيعهم على ترديد العبارة المكررة.
- * استخدم الدعائم لاستعراض تسلسل القصة وأيضًا أيام الأسبوع وعدد الأشياء التي تؤكل في يوم محدد.

* ساعد الأطفال في مطابقة بطاقات أيام الأسبوع وبطاقات الأعداد مع الأصناف المأكولة. كن نموذجاً يشرح لهم كيف تستخدم الحرف الأول من كل كلمة لفك رموزها. أظهر كيف تفحص الكلمة بوضع إصبعهم على كل حرف من الكلمة والتأكد من أن لكل حرف صوت. أشر إلى "اليوم" المكرر في كل من كلمات أيام الأسبوع.

* ضع أدوات إعادة سرد الرواية مع بطاقات الكلمة في مركز تعلم الصف لإفساح المجال لمن يرغب بإعادة سرد القصة بشكل مستقل.

المتغيرات:

* أطلب من الأطفال النظر إلى المجلات والجرائد الدورية لإيجاد صور عن الأشياء التي أكلتها اليرقة. يمكن أن يصنع الأطفال كتابهم الصغير الخاص بالقصة بلصق تلك الصور على صفحات يكتبون عليها يوم الأسبوع وكلمة العدد لكل شيء تناولته.

كتابة رسالة للدب كوردوروي

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* للتعلم عن أجزاء الرسالة.

* لتطبيق ذلك التعلم بكتابة رسالة إلى كوردوروي.

المواد: نسخ من كتابي كوردوروي وجيب لكوردوروي لدون فريمان، رسم بياني لتسجيل استجابات الطلبة، صندوق بريد كبير، "رجل الرسائل" (أنظر الرسم البياني)، رسالة من كوردوروي مكتوبة على ورقة كبيرة، أوراق، مغلفات، أقلام رصاص لكتابة الرسالة، ودب محشو بالقطن.

النشاط:

* على مدى يومين، اقرأ بصوت عال كتاب كوردوروي. اعرض بعض الأشياء التي ترغب بسؤال كوردوروي عنها أو قولها له لو سنحت لك الفرصة. أطلب من الأطفال القيام بنفس الشيء في حين تسجل تصريحاتهم وأسئلتهم على ورقة كبيرة.

* في اليوم الثاني بعد المدرسة، يزور كوردوروي صفك ويترك صندوق البريد الكبير، ودمية كوردوروي محشوة، ورسالة تقول: "أعزائي الأولاد والبنات، أنا سعيد جداً لأنكم تقرأون قصصاً عني، وحيث أننا لا نستطيع التحدث وجهاً لوجه، يمكننا أن نكتبوا رسالة لي وسأجيب عليها مع حبي، كوردوروي".



* اشرح للأطفال أنهم يجب أن يتعلموا أولاً كيف يكتبون رسالة للتواصل مع كوردوروي. عرّفهم كيف يعمل "رجل الرسائل" الذي "سينتقد اليوم" ذلك. يعرض "رجل الرسائل" أجزاء الرسالة الثلاثة - العنوان - جسم الموضوع - والنهاية.

* اشرح واعرض مثلاً جزء بكتابة رسالة إلى كوردوروي. أشر إلى التعليقات والأسئلة المتولدة في اليومين السابقين.

* أعط الطلبة الفرصة لكتابة رسالة إلى كوردوروي باتباع المثال.

* أرسل الرسائل واستمتع بالمرح عندما يحصل الأطفال على ردود من كوردوروي. (يجب الطلبة الأكبر سناً قراءة الرسائل والردّ عليها. فبالنسبة لهم هو نشاط كتابة حقيقي أيضاً).

المتغيرات:

* قد يستمتع الأطفال بالاستماع لقصة "ساعية البريد جولي" لجانيت وآلان أهلبيرج.

* أعد صفّاً من الطلبة الأكبر سناً ليكونوا أصدقاء بالمراسلة مع طلابك. شجّعهم على كتابة الرسائل بشكل منتظم.

* عرّف الأطفال بطريقة إرسال الخطابات بالطريقة الإلكترونية.

المعجم

Aesthetic talk الحديث الجمالي
هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصي الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

Aliterate غير فصيح
هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكن يختار ألا يقرأ.

Alphabetic principle مبدأ الأبجدية
معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

Auditory discrimination التمييز السمعي
القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

Authentic assessment التقييم الأصلي
التقييم الذي يركز على الأنشطة التي تمثل وتعكس التعلّم الفعلي والتعليم في الفصل.

Balanced approach to literacy instruction الطريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة
اختيار النظريات والاستراتيجيات التي تلائم أساليب تعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

Behaviorist approach الطريقة السلوكية
هي نظرية يشكل من خلالها البالغون نموذجاً، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

Big books الكتب الكبيرة
كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

Blend الدمج
هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading قراءة الزمالة
مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk القطعة
مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension الفهم
عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference الاجتماع
الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends دمج الأحرف
حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory النظرية الاستنتاجية
وهي النظرية التي ترى التعلّم كعملية نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues مضامين النص
استخدام النحو ومعنى النصّ الدلاليّ للمساعدة في التعرف على الكلمة.

Contracts المهام
أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning المعرفة المتعاونة
هي استراتيجية تعليمية يتعلم فيها الأطفال معاً من خلال النقاش والمقارنة.

Cultural diversity التنوع الثقافي
بالإشارة إلى الخلفيات الثقافية المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

Decoding

حل الرموز

التعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

Digraph

الدوْغراف

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكّان صوتاً جديداً يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA)

الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجهة ونشاط التفكير (DRTA)

هيكل عمل يعرض الاتجاهات والاستراتيجيات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

Early Intervention

التدخل المبكر

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكرة والتي تعتمزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التعلّم المناسب باستخدام القراءة الأصلية وتجارب الكتابة.

Emergent literacy

التعلّم المتنامي

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطفل المبكرة والغير تقليدية في القراءة، الكتابة والاستماع.

Engagement perspective

منظور التداخل

هو وصف القراء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانياتهم، القراء الاستراتيجيون، الاجتماعيون، المطلعون والمتحمسون.

Environmental print

مطبوعات المحيط

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطريق.

Explicit instruction

التعليم الصريح

استراتيجية المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

Family literacy

التعلم العائلي

يشير التعلم العائلي إلى الطرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلم في معيشتهم اليومية.

Fluency

التأثير

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقل وفهم ودقة عاليين.

Functional print

الطباعة الوظيفية

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلامية، الاتجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

Gifted

الموهوب

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

Guided reading

القراءة الموجهة

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصغيرة وفقاً لحاجات التعلم.

high-frequency words

الكلمات الكثيرة التردد

والتي توجد كثيراً في مواد القراءة للأطفال.

High-stakes assessment

التقييم العالي المعايير

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرئيسية بخصوص القطاعات التعليمية مثل تقييمات المناطق والترقية.

Inclusion

التضمين

تُعرض في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويين والمدرسين المعتادين الذين يخططون معاً ويدرسون كل الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصة.

Independent reading and writing periods (IRWP)

القراءة المستقلة وفترات الكتابة

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والمواد الأخرى المتعلقة بالتعلم.

Informal reading inventory

قائمة القراءات غير الشكلية

هي اختبارات ودية غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts فنون اللغة المتكاملة
هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغوية.

Interdisciplinary literacy Instruction التوجيه الشامل للتعليم
برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling اللهجاء المرتجل
هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التقليدي حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطوعاً بالكامل.

Journal writing كتابة اليوميات
إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمن: الحوار، والذي يتقاسمه عادة الأطفال مع المدرسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ شخصي، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ الاستجابة للقراءة، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ وسجل المعرفة، وهو سجل معلومات يتضمن عادة مناطق محتوى أخرى.

K-W-I الرسم البياني م-ا-ت
استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) طريقة اختبار اللغة (LEA)
طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللغة المكتوبة على افتراض أن ما ن فكر به يمكن أن يُقال، وما يقال يمكن أن يُكتب، وما يُكتب يمكن أن يُقرأ.

Learning centres مراكز التعلم
هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركز على موضوعات الدراسة الحالية خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلم أيضاً.

Learning disabled إعاقة التعلم
وهو إظهار صعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التكلم، و/أو مهارات المواد الرياضية.

Literacy center مركز التعلم
منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

literature-based instruction التعليم المرتكز على الأدب
هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادة القراءة.

literature circles الحلقات الأدبية
مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثقافية عن الأدب بين الأطفال.

literature genre أنواع الأدب
نوع معين من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشعر.

mainstreaming الإلحاق
وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكل اليوم الدراسي لتوفير التكامل الاجتماعي والتعليمي.

mapping and webbing التخطيط والرسم
استراتيجيات لفهم النص من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصلة أكثر.

mental imagery التخيل العقلي
تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

metacognition ما بعد الفهم
إدراك الفرد لإحدى العمليات العقلية التي تحدث أثناء التعلم.

morning message رسالة الصّباح
هي رسالة يومية عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

narrative writing الكتابة القصصية
كتابة القصص.

non-standard english اللغة الإنجليزية غير القياسية
هي شكل جدلي للغة الإنجليزية التي تختلف عن الشكل العادي المتعارف عليه في الكلمات، والتحو، والأنماط اللغوية.

onsets

الاستهلال
الحرف الأول من الكلمة.

parent-involvement programs

برامج اشتراك الآباء
هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

partner reading

قراءة الرفيق
قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

phonemes

الفونيمات
هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

phonemic awareness

الإدراك الفونيميّ
معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

phonics

الأصوات
استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

phonogram

الفونوغرام
سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

portfolio assessment

ملف التقييم
هي استراتيجية لقياس تقدّم الطالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحد المقاييس.

process approach to writing

طريقة مقاربة الكتابة
هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسودة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

reading readiness

الاستعداد للقراءة
الاهتمام بالمهارات المتنوعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery

استعادة القراءة

برنامج تدخل مبكر ابتكرته ماري كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصف الأول الذين يواجهون صعوبات في القراءة توجيه مكثف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop

ورشة القراءة

فترة من الوقت تخصص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرس.

rich literacy environments

البيئات الغنية بالتعلم

بيئات غنية بالمواد التي تشجع على القراءة والكتابة وتدعم التوجيه.

rimes

السجع

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلاكي والسجع يخلق الكلمات.

running record

السجل الجاري

استراتيجية تقييم تتضمن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطفل في القراءة الشفوية. ويمكن استخدام السجلات الجارية لتخطيط التعليم.

scaffolding

الدعائم

استراتيجية يزود فيها المدرسون الأطفال بالنموذج والدعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment

التقطيع

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring

المتابعة الذاتية

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics

علم الدلالة

معنى أن اللغة هي للتواصل.

shared book experiences

تجارب التجارب بالكتب

تعليم القراءة للمجموعات الصغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستخدم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

Sight words

الكلمات التي تُعرَف فوراً

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

standards

المعايير

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القومي وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كل سنة دراسية.

standardized tests

الاختبارات القياسية

تقييم معياري معد تجارياً نتعرف من النتائج فيما يخص مستوى الطفل ودرجته بالنسبة المثوية.

story retellings

بنية القصة

عناصر القصة المبنية بشكل جيد وتتضمن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

Sustained silent reading (SSR)

القراءة الصامتة المتواصلة (SSR)

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

syntax

النحو

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معاً في الجمل.

telegraphic language

اللغة التلغرافية

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ الثامة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

thematic unit

الوحدة الموضوعية

موضوع الدراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كل مناطق المنهج.

thinkaloud

التفكير بصوت عال

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصة.

التفكير، المماثلة، والمشاركة
think, pair, share
استراتيجية المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرس الأطفال أولاً يفكرون في إجاباتهم، ثم يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

الكلمات خاصة جداً
very own words
الكلمات المفضلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

التمييز المرئي
visual discrimination
القدرة على ملاحظة التشابهات والاختلافات ظاهرياً بين الأشياء، بما فيها القدرة على التعرف على الألوان، الأشكال والأحرف.

اللغة الكاملة
whole language
فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيات في سبيل تطوير التعلم. تتضمن الاستراتيجيات استخدام الأدب الحقيقي، مع التوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللغة الشفوية في السياقات المتعاونة والعملية وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمسين للقراءة والكتابة.

مهارات دراسة الكلمة
word-study skills
معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائي.

جدار الكلمة
word wall
لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

تقنيات الكتابة
writing mechanics
مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

ورشة العمل الكتابية
writing workshop
فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرس.

التطور التقريبي
zone of proximal development
بالاستناد إلى نظرية فيجوتسكا، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 3, 1-19.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: First Press.
- Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher*, 30, 864-867.
- Froebel, F. (1974). *The education of man*. Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.
- Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: Macmillan.
- Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London: Edward Arnold. 123-133.
- Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication*, 30, 123-133.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

- Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford Press.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Menyuk, P. (1977). *Language and maturation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education*. New York: Schocken Books.
- Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal*, 31, 496-508.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 89-107.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)
- Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators*. New York: St. Martin's Press.
- Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555-570.
- Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

1

تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

2

تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

3

دور الأهل في تعليم القراءة والكتابة

4

اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

5

كيف يتعلم الصغار القراءة والكتابة

6

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

7

تطور مفاهيم الكتب واستيعاب النص

8

مهارات دراسة الكلمة الإدراك الفونيمي

9

الكتابة وتطور التعلم

10

تنظيم وإدارة بيئة التعلم المدرسي



Bibliotheca Alexandrina



0614659

University Book House

Abu Dhabi - United Arab Emirates

P.O. Box 16983 - Fax: 7542102

Phone: (971) (3) 7554845 - 7556911

E-mail: bookhous@emirates.net.ae Website: www.universitybookhouse.com



دار الكتاب الجامعي

العين - الإمارات العربية المتحدة

ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢

هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمسان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت